Niveau(x) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 9076132
Centre d'intérêt : 520

Saint-Pierre, Michel

La conception de l'intégration des matières chez des enseignants du primaire et leur niveau d'intérêt vis-à-vis de cette approche / par Michel Saint-Pierre. -- [Rimouski?] : M. Saint-Pierre, 1988
viii, 103 f. ; 28 cm.

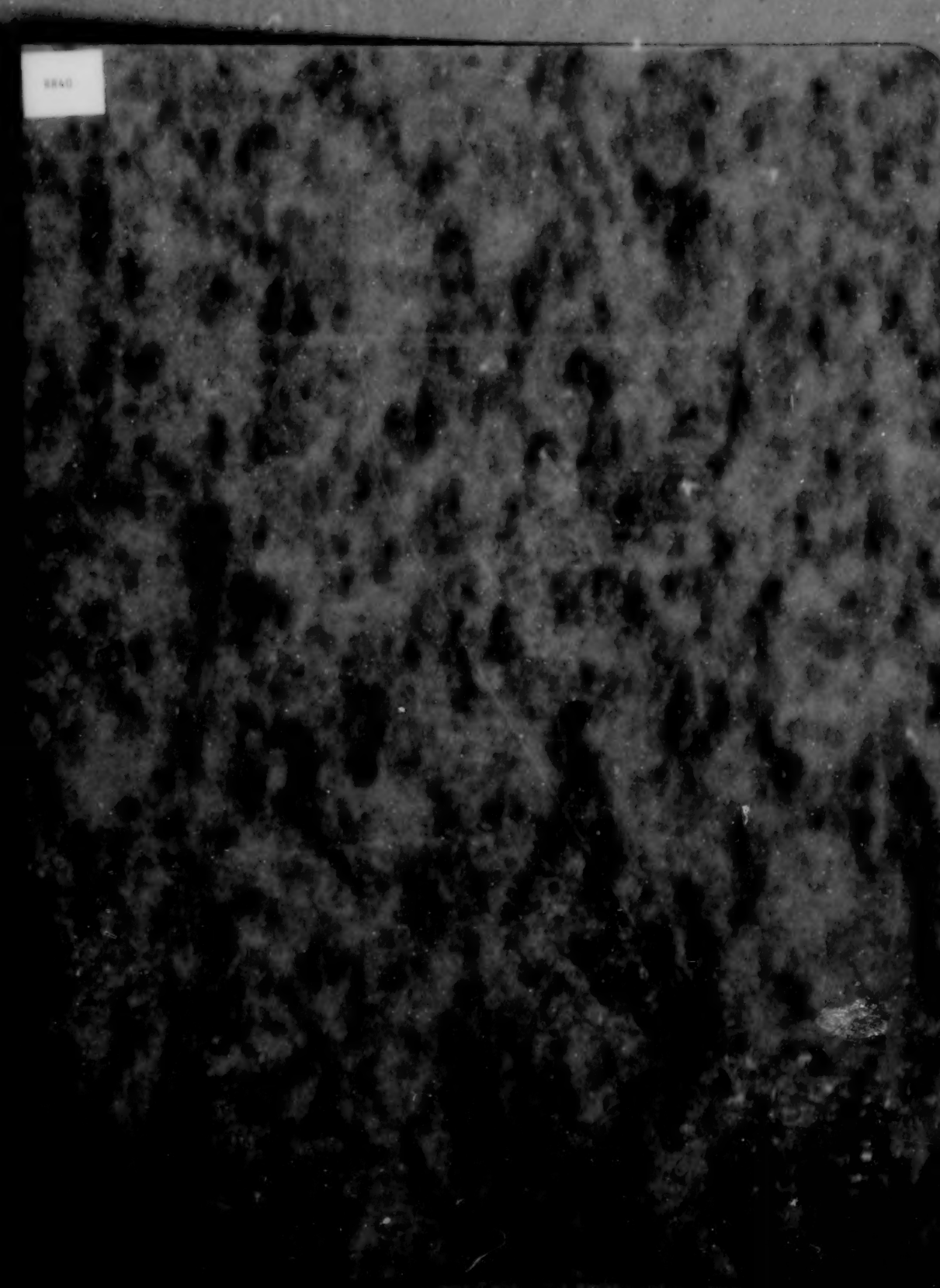
"Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Rimouski dans le cadre de la maîtrise en éducation". Bibliogr. : f. vi-vii

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Rimouski

Descripteur(s) : Intégration des matières * Opinion de l'enseignant * Attitude de l'enseignant * Comportement de l'enseignant * Questionnaire * Primaire (Ordre d'enseignement)

Le but de la recherche est de cerner chez les enseignants du primaire leur conception de l'intégration des matières. A partir des idées de Dewey, Claparède, Decroly et de l'étude des modèles d'opérationnalisation d'Angers et Bouchard, de Desrochers-Brazeau et du MEQ, on a mis au point un questionnaire permettant de confronter théorie, modèles et réalités individuelles. Ce questionnaire a été utilisé à l'intérieur d'entrevues semi-dirigées auprès de douze enseignants du primaire à l'emploi de la Commission scolaire Seigneurie. Les données recueillies ont permis d'illustrer la pratique de ces enseignants en intégration des matières, de connaître leur niveau d'intérêt vis-a-vis de cette approche et de faire ressortir les avantages et les difficultés associés à l'utilisation de l'intégration des matières. L'analyse qualitative de ces données a également permis de mettre en évidence le caractère spontané et opportuniste de leurs interventions. Ces dernières ont été examinées à travers les situations d'apprentissage construites par ces enseignants et dans leur gestion pédagogique des activités d'intégration. C'est ainsi qu'on a pu dresser un tableau illustrant les tendances des sujets par rapport aux fondements théoriques et aux modèles actuels en intégration des matières.

Type de document :



9070132

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

LA CONCEPTION DE L'INTÉGRATION DES MATIÈRES CHEZ DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET LEUR NIVEAU D'INTÉRÊT VIS-À-VIS DE CETTE APPROCHE

RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
DANS LE CADRE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MICHEL SAINT PIERRE
OCTOBRE 1988

9070132

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

LA CONCEPTION DE L'INTÉGRATION DES MATIÈRES CHEZ DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET LEUR NIVEAU D'INTÉRÊT VIS-À-VIS DE CETTE APPROCHE

RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
DANS LE CADRE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MICHEL SAINT PIERRE
OCTOBRE 1988

Remerciements

L'auteur désire exprimer sa reconnaissance à tous ceux qui ont rendu possible l'élaboration de cette recherche, et plus particulièrement à monsieur Jean-Yves Boyer, Ph. D., professeur titulaire, directeur du rapport de recherche, à qui il est redevable d'une assistance constante et éclairée.

Enfin, cette recherche est dédiée à ma très grande amie, Estelle Chamberland dont la confiance et le soutien n'ont jamais fait défaut tout au long de ce travail. Elle est également dédiée à mon fils Simon et à Mélanie dont la patience, la compréhension et la gentillesse ont facilité sa réalisation.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES ILLUSTRATIONS v

BIBLIOGRAPHIE vi

SOMMAIRE viii

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I. Les fondements théoriques 5

Introduction. Dewey. Decroly. Claparede. Synthese.

CHAPITRE 2. Les modèles d'opérationnalisation 20

Angers et Bouchard. Desrochers-Brazeau. Le ministère de l'Education.

CHAPITRE 3. Cadre méthodologique 38

Le contexte. L'approche auprès des répondants. La cueillette des données. Le questionnaire d'entrevue: le questionnaire, commentaires sur les questions. L'analyse des données. Validité de la recherche.

CHAPITRE 4. L'analyse des données 58

L'origine des connaissances en intégration des matières. Le niveau d'intérêt pour l'intégration des matières. Les avantages et les difficultés de l'intégration des matières: le nombre d'élèves, la dimension de la classe, les ressources humaines, les ressources matérielles, l'horaire de l'école, le matériel didactique, la discipline, les programmes du ministère, la

planification et les préparations de classe, l'évaluation, le développement de l'enfant, l'apprentissage et le rendement scolaire. La construction des situations d'apprentissage et le vécu de l'enfant. La gestion des activités d'apprentissage. Un modèle d'intégration des matières issu de la démarche des sujets. Les qualités particulières requises pour mettre en application l'intégration des matières. La pratique de l'intégration des matières nécessite-t-elle un support quelconque?

CONCLUSION 96

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1: Grille représentative des sujets 39

Figure 2: Tableau de classification des tendances en intégration des matières 52

Figure 3: Difficultés de l'intégration des matières 62

Figure 4: Avantages de l'intégration des matières 62

Figure 5: Réponses des sujets concernant l'origine et l'orientation des situations d'apprentissage ..... 8[illegible]

Figure 6: Réponses des sujets concernant la gestion de l'apprentissage 84

Figure 7: Qualités requises pour faire de l'intégration des matières 91

BIBLIOGRAPHIE

ANGERS, Pierre. BOUCHARD, Colette. L'activité éducative, une théorie-une pratique. Centre de développement en environnement scolaire Inc., St- David, 1981, 110 p.

BOYER, Jean-Yves. Pour une approche fonctionnelle de l'intégration des matières au primaire. Revue des sciences de l'éducation, vol. IX, no.3 1983

CLAPAREDE, Edouard. L'éducation fonctionnelle. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1968,1973, 211 p.

DECROLY, Ovide. La fonction de globalisation et l'enseignement. éd. Desoer, Belgique, 1929, 1965, 58 p.

DE FLANDRE, Charles. DESROCHERS-BRAZEAU, Aline. BOUCHARD, Colette. CAPRAS, Louise. BRIERE, Jacques. RAYMOND, Liette. FRANCOEUR-BELLAVANCE, Suzanne. Interdisciplinarité: différents points de vue. Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, Mondia, Laval,1986, 63 p.

DESROCHERS-BRAZEAU, Aline. Le système planétaire. éd. La Lignée, St-Hilaire, 1984, 84 p.

DEWEY, John. L'école et l'enfant. Delachaux et Niestlé, Paris 1945,1976, 175 p.

DEWEY, John. Démocratie et éducation. Armand Colin, Paris 1944, 426 p.

GLASER,Barney G. STRAUSS Anselm L. The Discovery of Grounded Theory for Qualitative Research. Aldine Publishing Co., New York, 1967, 271 p.

GOGUELIN, P. BIZE, P. R. CARPENTIER, R. Le penser efficace. Tome II, Guide de problémation, Société d'enseignement supérieur, Paris, 1967

GORDON, Raymond L. Interviewing: Strategy, Techniques, and Tactics. The Dorsey Press, 1981, 554 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC. L'intégration des matières au primaire. Direction générale des programmes/du Ministère de l'éducation, 1986, 86 p.

GUBA, Egon G. LINCOLN, Yvonna S., Effective Evaluation, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1985, 423 p.

MERCIER-GOUIN, Giannina. L'interdisciplinarité, un concept et une pratique. Vie Pédagogique, 1971, 3 p.

PAQUETTE, Claude. Intervenir avec cohérence. Québec/Amérique, Montréal, 1985, 310 p.

Sommaire

L'intégration des matières est-elle toujours à la mode? Quoique ne figurant plus au chapitre des innovations, sa pratique semble toujours faire les manchettes de l'actualité pédagogique. Comment les enseignants conçoivent-ils l'intégration des matières? Quel est leur niveau d'intérêt et quelles sont leurs préoccupations vis-à-vis de cette approche? Ces questions ont été à la base de notre enquête auprès de titulaires du primaire. A partir des idées de Dewey, Claparède, Decroly et de l'étude des modèles d'opérationnalisation d'Angers et Bouchard, de Desrochers-Brazeau et du ministère de l'Education, nous avons mis au point un questionnaire permettant de confronter théories, modèles et réalités individuelles. Ce questionnaire a été utilisé à l'intérieur d'entrevues semi-dirigées où l'enquêteur posait lui-même les questions et où douze enseignants du primaire à l'emploi de la commission scolaire Seigneurie ont été interviewés.

Les données recueillies ont permis d'illustrer la pratique de ces enseignants en intégration des matières, de connaître leur niveau d'intérêt vis-à-vis de cette approche et de faire ressortir les avantages et les difficultés qu'ils associent à son utilisation. L'analyse qualitative de ces données a également permis de mettre en évidence le caractère spontané et opportuniste de leurs interventions. Ces dernières ont été examinées à travers les situations d'apprentissage que ces enseignants construisent et dans leur gestion pédagogique des activités d'intégration. C'est ainsi que nous avons pu dresser un tableau illustrant les tendances des sujets par rapport aux fondements théoriques et aux modèles actuels en intégration des matières.

Introduction

Enoncé du problème:

Depuis le milieu des années soixante, l'intégration des matières a fait progressivement son entrée dans les écoles québécoises. Bien des auteurs(Bouchard, Angers, Mercier-Gouin, etc.) ont chanté ses louanges en la présentant comme une approche respectant le mode naturel d'apprentissage de l'enfant. Le ministère de l'Education était de la partie et le mot de passe à l'époque était "l'école, milieu de vie"; développer l'enfant sous tous ses aspects et rendre l'apprentissage signifiant pour l'élève étaient les préoccupations de l'heure.

Ce vent de renouveau remplissait l'école d'un doux parfum générateur d'expériences nouvelles mais aux odeurs toutefois éphémères. Le prix en était-il trop élevé ou la fragrance irritait-elle à la manière des parfums de moindre qualité dont le contenant plaît davantage que le contenu?

Les années ont passé et l'intégration des matières n'a jamais semblé s'installer et prendre une place à la hauteur des vertus qu'on lui attribuait c'est-à-dire, offrir des pistes intéressantes de planification des enseignements dans les programmes du primaire où l'on retrouve des objectifs de développement qui sous-tendent l'acquisition de connaissances, d'habilités et d'attitudes.

La forme d'enseignement la plus pratiquée encore aujourd'hui est traditionnelle et les matières sont étudiées une à une selon un plan de leçon linéaire, notion après notion. L'intégration des matières a une place dans les interventions que les enseignants planifient mais, d'un point de vue général, cette place n'est jamais prédominante même si selon eux l'idée de faire de l'intégration des matières est bonne.

Dans les faits, le niveau d'adhésion des maîtres à l'intégration des matières est très inégal. Les raisons évoquées pour justifier leur choix de faire ou non de l'intégration des matières touchent davantage les limites et les exigences qu'impose l'utilisation de cette pratique pédagogique. L'intégration des matières:

- "ne permet pas d'acquérir certaines connaissances spécifiques"
- "ne résout pas les problèmes de l'enfant en difficulté"
- "exige une bonne connaissance de chaque programme d'étude"
- "le matériel didactique est rare"
- "mon groupe est trop nombreux"
- "ça se fait bien dans une classe pilote"

Parmi les avantages, et la liste est moins longue, les plus souvent cités sont l'économie de temps obtenue en travaillant plusieurs matières et l'engagement plus grand de l'élève dans son apprentissage.

A travers nos nombreux contacts avec les enseignants, soit comme collègue, soit comme animateur de sessions de perfectionnement, nous avons

pu constater parfois de la résistance ou de la crainte, parfois de l'enthousiasme et une curiosité éphémères ou encore des tentatives peu soutenues. Comment expliquer cet état de fait? Comment expliquer que l'intégration des matières rallie tant de monde par son rationnel tout en demeurant si peu exploitée? Le concept est-il si peu clair qu'il soit difficile à saisir?

Pertinence de la recherche:

L'intégration des matières propose une organisation des enseignements en termes de situations d'apprentissage où les matières sont intégrées et où les contextes permettent à l'apprenant d'établir des liens entre ce qu'il apprend et ce qu'il vit, entre ce qui le motive et ce qu'on lui demande de maîtriser pour répondre aux exigences des différents programmes. Les fondements de cette approche ne sont plus à inventer. L'intégration des matières est reconnue unanimement comme étant une approche valable mais pourtant, dans la réalité, on constate que de la théorie à la pratique, il existe un fossé: peu d'enseignants appliquent les principes de l'intégration des matières.

Quel est la clé de cette énigme? Que faire, dirions-nous, pour favoriser une plus grande exploitation de l'intégration des matières? Avant d'enfourcher la monture de Don Quichotte, nous avons cru important de cerner chez les enseignants leur conception de l'intégration des matières: quelle connaissance ont-ils de cette approche? Que connaissent-ils des fondements théoriques? Quel est leur niveau d'intérêt réel et quelles sont leurs préoccupations vis-à-vis de cette approche?

Le but de la recherche:

Les réponses à ces questions permettront d'identifier les facteurs qui, du point de vue de l'enseignant, influencent l'acceptation et la mise en application de l'intégration des matières. Ces réponses permettront également de préciser, toujours du point de vue de l'enseignant, les conditions favorables pour une opérationnalisation efficace de cette approche.

La présente recherche se propose donc de décrire la conception de l'intégration des matières qu'ont des enseignants du primaire, leurs intérêts et leur niveau de préoccupation vis-à-vis de ce modèle d'intervention.

Chapitre I

Les fondements théoriques

I.1- Introduction

Notre cadre théorique se dessine en deux étapes. Dans un premier temps, nous présenterons l'essentiel de la pensée de trois auteurs qui ont marqué, à leur époque, le domaine de l'éducation et dont les idées occupent encore aujourd'hui une place importante dans nos salles de classe. C'est à travers les énoncés de **Dewey**, philosophe, psychologue et pédagogue du début du siècle et ainsi qu'à travers la psychologie de **Claparède** et la pédagogie de **Decroly** que nous puiserons les fondements théoriques de l'intégration des matières.

En deuxième lieu, nous présenterons trois modèles d'intégration des matières. Nous tenterons de dégager dans leurs traits distinctifs, ce qui fait leur force et ce qui permet de les décrire comme étant des modèles originaux offrant des éléments de solution intéressants dans le contexte scolaire actuel. Cette étude nous permettra d'établir des liens entre les réponses des sujets et les éléments théoriques présentés dans ces modèles, et éventuellement de découvrir des explications à la situation actuelle. Les trois modèles étudiés sont ceux d'**Angers/Bouchard**, de **Desrochers-Brazeau** et du **ministère de l'Education**.

1.2 - Dewey

"Apprendre? Certainement, mais vivre d'abord, et apprendre par la vie et dans la vie." (Dewey,1955,5)*

C'est en ces termes que Dewey résume l'essentiel de sa pensée quand il parle de l'école. Apprendre par la vie et dans la vie signifie que l'école immerge l'élève dans un milieu vivant, "école, milieu de vie" dit-on en termes modernes, où il sera en mesure de se développer dans des situations d'apprentissage qui se modulent à ses intérêts propres et qui tiennent compte de son potentiel particulier, de ses forces et de ses faiblesses.

Claparède, dans son introduction du livre L'école et l'enfant de Dewey, indique avec justesse les trois traits fondamentaux de la pédagogie de Dewey: elle est **génétique, fonctionnelle et sociale**.

La pédagogie de Dewey est **génétique** parce qu'elle propose d'instruire l'enfant en utilisant les forces vitales qui sont en lui. Ces forces s'expriment à travers ses intérêts qui doivent être traités comme "des fonctions propulsives", comme des tremplins pour lui permettre de "s'élever du dedans" et non être "éduqué du dehors". L'éducation n'a pas pour rôle de remplir l'enfant de connaissances. Elle n'a pas pour rôle non plus de le mouler selon un modèle uniforme, unique. L'éducation doit partir de l'enfant. Elle doit s'intéresser au processus du développement plus qu'aux étapes ou

* Pour des raisons d'ordre pratique, nous citons des éditions récentes des ouvrages de Dewey, Claparède et Decroly

aux états dans lesquels se trouve l'enfant à un moment donné. Cette conception dynamique, par opposition à une conception statique, permet à Dewey de résoudre le dilemne de l'éducateur devant les désirs et les intérêts de l'enfant: doit-on suivre la nature ou la modeler? Liberté ou contrainte? Il ne s'agit donc pas pour le maître de se contenter de satisfaire les désirs de son élève mais de chercher sous ses intérêts "l'activité profonde qui cherche sa voie vers la lumière".

La pédagogie de Dewey est **fonctionnelle** en ce qu'elle replace l'activité mentale de l'enfant dans son contexte vital. Si jadis la psychologie s'attardait à l'examen de "facultés-entités autonomes" agissant chacune isolément, aujourd'hui elle ne peut ignorer la signification biologique des interactions de ces fonctions "instruments d'action". Mémoire, imagination, perception, raison, langage, volonté ne sont plus des éléments dissociés les uns des autres et encore moins détachés de l'action naturelle que suscite la vie. Une pédagogie est fonctionnelle si elle s'accorde à la loi primordiale de la vie ou chaque élément a une fonction associée à un besoin, à un intérêt, à un contexte.

La pédagogie de Dewey est **sociale** parce qu'elle se veut orientée vers la communauté, pour préparer un être à sa fonction sociale, il faut le placer dans des conditions qui font appel à ses instincts sociaux. En introduisant des occupations manuelles à l'école, "l'atmosphère de la vie" s'installe. L'école devient une communauté en miniature, une société embryonnaire où l'activité des élèves prend un sens en s'inscrivant en continuité avec la vie à l'extérieur de l'école. Apprendre pour apprendre est une misérable et menaçante entreprise. Elle mène les élèves à la soumission et étouffe en eux le souffle de vie qui irrigue ce qu'ils possèdent tous, le

désir d'apprendre. Pour parvenir à sa mission de former des individus libres et autonomes, "l'école doit rompre avec ses anciens errements et introduire des leçons qui soient non pas des *etudes* distinctes mais, des occasions de vie pratique et sociale." (p.28)

Les occupations manuelles n'ont pas pour but d'initier les élèves à des métiers. Elles sont des "méthodes vivantes", des "centres d'investigation active" qui permettront aux enfants de se réaliser. Egalement ces occupations constitueront un excellent support à l'étude des différentes disciplines au programme tout en dévoilant à l'enfant la valeur du travail, sa signification sociale et humaine.

A travers ces trois caractéristiques, **génétique**, **fonctionnelle** et **sociale**, il se dégage une idée maîtresse qui constitue une des convictions profonde de Dewey: le développement mental procède d'une poussée intérieure et, pour en tenir compte, la pédagogie doit partir de l'enfant.

Dewey a insisté beaucoup sur la notion d'intérêt qu'il considère comme une "chose mouvante" que l'enfant possède naturellement, qui est fonction de son développement personnel, de ses habitudes de vie et du milieu dans lequel il évolue et qui est à la base de son processus de croissance.

"Ces intérêts sont relativement incultes, instables, transitoires. Pourtant ils représentent tout ce qui est important chez l'enfant, ils sont les seules puissances auxquelles l'éducateur puisse s'adresser, ils sont des points de départ, ce qu'il y a chez l'enfant d'actif, d'initiateur. L'éducateur voit dans ces intérêts non seulement des points de départ pour l'éducation mais des fonctions qui renferment des possibilités et qui mènent à un but idéal: ouvrir des voies à l'enfant, le tirer de son état rudimentaire." (p.83)

Conséquemment, Dewey définit la tâche de l'éducateur comme étant d'organiser les enseignements de façon telle que les matières au programme s'agencent aux besoins et aux intérêts de l'enfant pour participer à l'évolution de son être total

Lorsque l'enseignement des matières est présenté de façon morcelée, sans lien apparent avec la réalité et sans le souci de respecter les intérêts de l'enfant, en d'autres mots lorsque l'acte d'enseigner se contente de donner aux élèves une leçon à apprendre, il est artificiel et inefficace Dans ces conditions, l'élève devient docile et soumis, quelquefois rebelle et impénétrable, conformiste vis-à-vis des règles qu'on lui impose et il apprend avec un certain esprit d'économie la quantité nécessaire d'attention qu'il doit fournir pour satisfaire les exigences du maître

Terminons par une dernière citation de Dewey(1976) qui résume bien ce que nous pouvons retenir de cet auteur dont la pensée occupe toujours une place déterminante dans notre système d'éducation. "L'étude est efficace dans la mesure où l'élève se rend compte de l'usage qu'il peut faire de la vérité numérique qu'il étudie pour mener à bien des activités qui le concernent. Ce rapport d'un objet et d'un sujet d'étude avec le développement d'une activité ayant une finalité est le but et la fin d'une véritable théorie de l'intérêt dans le domaine de l'éducation".

1.3- Decroly

L'essentiel de l'oeuvre de Decroly a été de mettre en évidence les caractéristiques et les avantages de l'approche globale en éducation. Pour lui, l'enfant apprend de façon globale sans analyse consciente.

Il cite Renan(Decroly, 1965,15): "L'homme primitif ne divise pas, il voit les choses dans leur état naturel, c'est-à-dire organique et vivant. Pour lui rien n'est abstrait, car l'abstraction c'est le morcellement de la vie, tout est concret et vivant."

L'enfant perçoit les choses qui l'entourent de façon entière, dans leurs rapports naturels vrais, les uns en fonction des autres et non séparément, ni par fragments. Decroly(p.43) s'oppose à l'enseignement qui va du particulier au général, du simple au complexe, des parties au tout parce que cela ne respecte pas l'enfant dans sa nature. Il dit: "Ceux qui prétendent limiter le travail mental de l'école primaire à l'acquisition des techniques, à l'étude systématique des règles grammaticales et de la théorie arithmétique sont des bourreaux inconscients de l'intelligence enfantine et prouvent qu'ils sont absolument ignorants des lois de la psychologie de l'enfant."

L'enfant devrait apprendre à lire et à écrire de la même façon qu'il a appris à parler, c'est-à-dire par un procédé global. La mère apprend à parler à son enfant sans planifier une série d'exercices, sans analyser. Elle se fait comprendre et imiter de celui-ci dans les situations de tous les jours.

Decroly applique ce principe de globalisation à l'apprentissage de la lecture. Plutôt que de commencer par l'étude de la lettre et de la syllabe, il commence par l'emploi du mot et de la phrase. "Il n'y a pas d'analyse au

début, mais acquisition d'un grand nombre d'images de phrases et de mots. De plus, pour répondre aux conditions favorables de l'activité globalisatrice, ces phrases et ces mots se rapportent à des idées suggérées à l'enfant ou conçues par lui et s'associent à ses émotions, à ses intérêts. Peu à peu, et dans la mesure où l'enfant en est capable, l'analyse sera favorisée par le rapprochement des mots déjà acquis "(p.28)

En arithmétique, le rôle de l'activité globale est moins évident. Cette matière semble à première vue nécessiter l'analyse. Decroly dit à ce sujet: "Et pourtant on ne peut nier que l'acquisition des images de nombres, par exemple, au début du calcul, est favorisée par des impressions globales, des images d'ensemble, telles que les fournissent le matériel utilisé dans l'enseignement élémentaire (boulier-compteur, agencement divers de perles, cubes, boules, arithmomètres), certains jeux familiers (dominos, cartes) ou des dessins et images représentant des objets groupés de façons variées. Les notions de plus et moins, beaucoup, peu, assez, trop, pas assez, trop peu, etc, sont des notions de quantités relatives qui ont une signification globale et dépendante en partie de l'état d'esprit, c'est-à-dire de l'intérêt qu'éprouve celui qui apprécie "(p.33)

Decroly poursuit en disant qu'on ne peut nier que la représentation des données d'un problème s'appuie sur des images et des représentations acquises avec l'aide de l'activité globale et que ces représentations contribuent à faciliter la recherche de la solution.

Les sciences humaines et les sciences de la nature peuvent être également regardées sous l'angle de l'activité globale. Dès son jeune âge, l'enfant acquiert des images capables de lui faire reconnaître d'abord son univers immédiat puis, celui-ci s'élargissant, il prend possession petit à petit

début, mais acquisition d'un grand nombre d'images de phrases et de mots. De plus, pour répondre aux conditions favorables de l'activité globalisatrice, ces phrases et ces mots se rapportent à des idées suggérées à l'enfant ou conçues par lui et s'associent à ses émotions, à ses intérêts. Peu à peu, et dans la mesure où l'enfant en est capable, l'analyse sera favorisée par le rapprochement des mots déjà acquis."(p.28)

En arithmétique, le rôle de l'activité globale est moins évident. Cette matière semble à première vue nécessiter l'analyse. Decroly dit à ce sujet: "Et pourtant on ne peut nier que l'acquisition des images de nombres, par exemple, au début du calcul, est favorisée par des impressions globales, des images d'ensemble, telles que les fournissent le matériel utilisé dans l'enseignement élémentaire (boulier-compteur, agencement divers de perles, cubes, boules, arithmomètres), certains jeux familiers (dominos, cartes) ou des dessins et images représentant des objets groupés de façons variées. Les notions de plus et moins, beaucoup, peu, assez, trop, pas assez, trop peu, etc, sont des notions de quantités relatives qui ont une signification globale et dépendante en partie de l'état d'esprit, c'est-à-dire de l'intérêt qu'éprouve celui qui apprécie."(p.33)

Decroly poursuit en disant qu'on ne peut nier que la représentation des données d'un problème s'appuie sur des images et des représentations acquises avec l'aide de l'activité globale et que ces représentations contribuent à faciliter la recherche de la solution.

Les sciences humaines et les sciences de la nature peuvent être également regardées sous l'angle de l'activité globale. Dès son jeune âge, l'enfant acquiert des images capables de lui faire reconnaître d'abord son univers immédiat puis, celui-ci s'élargissant, il prend possession petit à petit

du monde plus grand et plus complexe dans lequel il vit. Il est capable sans qu'on lui enseigne d'acquérir des notions sur lui-même, sur les êtres et les objets qui l'entourent. Le ciel qui s'assombrit et qui amène la pluie, les rigoles qui dévalent les pentes, les flaques d'eau qui se forment sont des phénomènes porteurs de leçons que l'enfant saisit de lui-même. Lorsque l'étude de ces matières est organisée de façon à permettre à l'enfant de poursuivre et d'enrichir cette quête de connaissances par l'expérience globale, elle réunit les conditions favorables qui permettent à l'enfant de classer, systématiser, établir lui-même des règles, des lois et comprendre les classements et les lois qu'on lui enseignera.

Selon Decroly, connaître par l'expérience globale les manifestations de la vie animale, établir des liens entre les habitudes de vie d'animaux de même famille, apprécier les différences entre les races, être capable de dégager de façon inductive des lois et des principes qui régissent la vie de certaines espèces est plus profitable à l'enfant que d'apprendre par coeur le principe d'Archimède ou les lois de la chute des corps.

Après avoir traité séparément les matières rencontrées au programme du primaire, Decroly insiste sur le fait qu'il est primordial pour les enfants du primaire que ces matières soient enseignées non pas séparément mais ensemble. Le fait de "lier les matières ensemble", ce que nous appelons en termes plus modernes "intégrer les matières", permet d'étudier les problèmes de la vie qui sont en étroit rapport avec les intérêts de l'enfant et ses tendances affectives.

En résumé, l'oeuvre de Decroly gravite autour de trois grandes idées dont la principale est que l'activité globalisatrice fonctionne spontanément chez l'enfant. C'est par cette activité que l'enfant du primaire prend contact

du monde plus grand et plus complexe dans lequel il vit. Il est capable sans qu'on lui enseigne d'acquérir des notions sur lui-même, sur les êtres et les objets qui l'entourent. Le ciel qui s'assombrit et qui amène la pluie, les rigoles qui dévalent les pentes, les flaques d'eau qui se forment sont des phénomènes porteurs de leçons que l'enfant saisit de lui-même. Lorsque l'étude de ces matières est organisée de façon à permettre à l'enfant de poursuivre et d'enrichir cette quête de connaissances par l'expérience globale, elle réunit les conditions favorables qui permettent à l'enfant de classer, systématiser, établir lui-même des règles, des lois et comprendre les classements et les lois qu'on lui enseignera.

Selon Decroly, connaître par l'expérience globale les manifestations de la vie animale, établir des liens entre les habitudes de vie d'animaux de même famille, apprécier les différences entre les races, être capable de dégager de façon inductive des lois et des principes qui régissent la vie de certaines espèces est plus profitable à l'enfant que d'apprendre par coeur le principe d'Archimède ou les lois de la chute des corps.

Après avoir traité séparément les matières rencontrées au programme du primaire, Decroly insiste sur le fait qu'il est primordial pour les enfants du primaire que ces matières soient enseignées non pas séparément mais ensemble. Le fait de "lier les matières ensemble", ce que nous appelons en termes plus modernes "intégrer les matières", permet d'étudier les problèmes de la vie qui sont en étroit rapport avec les intérêts de l'enfant et ses tendances affectives.

En résumé, l'oeuvre de Decroly gravite autour de trois grandes idées dont la principale est que l'activité globalisatrice fonctionne spontanément chez l'enfant. C'est par cette activité que l'enfant du primaire prend contact

avec la vie, avec le milieu des êtres vivants et des objets qui l'entourent C'est notamment par cette activité qu'il acquiert le langage

La deuxième idée est étroitement liée à la première l'activité globalisatrice n'intervient que lorsque l'intérêt de l'enfant est suscité, c'est une condition essentielle! C'est pourquoi il est important de baser l'enseignement sur les intérêts de l'enfant et par voie de conséquence, et c'est là la troisième idée, il est nécessaire de lier les matières pour permettre la construction de contextes signifiants où ces intérêts prendront tout leur sens

1.4- Claparède

Edouard Claparède, psychologue, a apporté une contribution novatrice au domaine de l'éducation Il a proposé de développer les processus mentaux en les considérant non pas en eux-mêmes, mais quant à leur signification biologique, à leur rôle, à leur utilité pour l'action présente ou future, pour la vie Prendre le besoin de l'enfant, son intérêt à atteindre un but, comme levier de l'activité qu'on désire éveiller chez lui

Selon Claparède, la pédagogie donne sans doute de bons conseils sur la façon de rendre intéressantes les matières que l'on présente à l'enfant mais elle ne semble pas chercher assez profondément ce qu'est la véritable source de toute activité mentale qu'elle considère comme le résultat du jeu d'une série de facultés autonomes agissant chacune pour leur compte la mémoire, l'imagination, la raison, la volonté, etc Ainsi, il suffirait pour qu'une personne se souvienne, ou imagine, ou raisonne bien qu'elle adresse un appel à sa faculté de mémoire, ou sa faculté d'imagination ou de raison

La psychologie moderne a développé une conception beaucoup plus profonde, "une conception fonctionnelle" selon laquelle la mémoire, la raison, l'imagination, etc., ne sont plus des facultés qui opèrent seules. Ce sont des "instruments d'action qui ont pour rôle de répondre aux besoins du moment". Pour qu'un enfant fasse attention, il ne suffit pas de lui dire de faire attention. Pour qu'un enfant fasse attention, il faut créer chez lui le besoin de faire attention, il faut faire naître dans son esprit un problème qu'il aura envie de résoudre. Alors son attention s'éveillera toute seule et se maintiendra aussi longtemps que le besoin persistera.

Claparède a édicté les grandes lois de la conduite qui expliquent les processus mentaux, leur rôle, leur signification biologique et leur utilité. Nous n'entreprendrons pas l'étude de chacune de ces lois dans le présent texte mais nous présenterons celles auxquelles le psychologue reconnaît une importance capitale et dont il importe pour le maître de tenir compte dans son intervention auprès de ses élèves.

Loi du besoin.

"Tout besoin tend à provoquer les réactions propres à le satisfaire. Son corollaire est **l'activité est toujours suscitée par un besoin** "(Claparède, 1968, 47) Selon Claparède, tout organisme vivant est un système qui tend à se conserver intact. Dès que son équilibre est rompu, il effectue les actes nécessaires pour retrouver cet équilibre. La vie est un réajustement continuel d'un équilibre constamment rompu. Toute réaction, tout comportement a pour fonction, entre autres, le maintien, la préservation ou la restauration de l'intégrité de l'organisme. La rupture d'équilibre d'un organisme est ce qu'il appelle un besoin. Ce besoin a pour effet de déclencher les réactions propres à le satisfaire. Ainsi l'organisme

qui manque d'eau commencera à remuer, à chercher, jusqu'à ce qu'il ait trouvé l'eau nécessaire au rétablissement de son équilibre vital.

Claparéde considère la croissance comme une cause constante de "rupture de l'équilibre organique et psychologique, comme une cause de besoins spéciaux". L'enfant qui grandit a besoin de faire plus que de maintenir l'équilibre de son organisme, il a besoin, sur le plan physique, d'une "ration de croissance". Il a aussi besoin d'une "ration psychologique de croissance". il ne peut se contenter des activités qui le maintiennent à l'intérieur de ses frontiéres actuelles, il a besoin d'expansion. C'est pourquoi il se montre curieux, "il questionne, expérimente, manipule, touche à tout, dépassant constamment la limite des nécessités immédiates, se haussant à chaque instant au-dessus de lui-même. Le développement, l'extension de son moi, il l'éprouve comme un besoin impérieux. Ce besoin de croissance se manifeste psychologiquement par le désir de savoir et d'expérimenter. Il est un auxiliaire précieux pour l'enseignant qui ne le méconnait pas."(p.54)

Loi de l'intérêt.

Selon Claparéde, l'individu poursuit toujours un objet, une fin objective. La conduite de l'homme est mue, psychologiquement parlant, par un intérêt. "L'intérêt est ce qui nous importe à un moment donné, ce qui a une valeur d'action, parce que cela répond à un besoin"(p.63) il est l'image que revêt un besoin. L'homme qui a faim cherche la nourriture et non l'absence de faim, sa quête a une portée positive.

"Toute conduite est dictée par un intérêt. C'est-à-dire **Toute action consiste à atteindre la fin qui nous importe au moment désiré**."(p.63) Notre conduite de tous les jours nous met en situation de

choisir continuellement entre une multitude de réactions possibles. Le "mobile de ce choix continuel", c'est l'intérêt.

Loi d'adaptation fonctionnelle

"**L'action se déclenche lorsqu'elle est de nature à satisfaire le besoin ou l'intérêt du moment**. La règle d'application pratique qui découle de cette loi est: **Pour faire agir un individu, il faut le placer dans les conditions propres à faire naître le besoin que l'action que l'on désire susciter a pour fonction de satisfaire**" (p.92). Cette loi, Claparède la considère comme étant la plus importante au point de vue pédagogique. "Avant d'instruire, il faut créer un besoin intellectuel, et l'enfant, de lui-même, tendra à le satisfaire. Il faut placer l'enfant dans des conditions telles que l'action se déclenche toute seule. L'intérêt présent, voilà le grand mobile, le seul qui mène sûrement et loin." L'activité d'un écolier ne devrait jamais être autre chose qu'un moyen employé par lui pour satisfaire à un besoin personnel ou un besoin qu'on aurait su réveiller en lui.

Loi d'autonomie fonctionnelle:

"**A chaque moment de son développement, un être animal constitue une unité fonctionnelle, c'est-à-dire que ses capacités de réaction sont ajustées à ses besoins**"(p.96) En d'autres termes, un enfant, considéré en soi, n'est pas un être imparfait, un adulte incomplet mais un individu qui a son autonomie. Cette loi a une grande importance pour la pratique éducative. "Si l'enfant est un être autonome, complet, ayant sa vie à lui et ses besoins propres, on peut en inférer que l'éducation n'est pas, du point du vue de l'enfant, une préparation à la vie, mais qu'elle est une vie."(p.77)

Nous avons cité jusqu'à maintenant les principales lois qui nous permettent de comprendre la conception fonctionnelle de l'éducation. En résumé, cette conception de l'éducation et de l'enseignement consiste à prendre l'enfant pour centre des programmes et des méthodes scolaires et à considérer l'éducation elle-même comme une adaptation progressive des processus mentaux à certaines actions déterminées par certains désirs. L'éducation fonctionnelle rattache le travail aux besoins de l'action en prenant appui dans les intérêts de l'enfant.

L'éducation fonctionnelle n'implique pas qu'il faille abandonner l'enfant à ses intérêts spontanés. Ce qu'il faut, c'est exploiter ses intérêts, c'est rattacher à ses intérêts, c'est-à-dire sa vie, ce qu'on désire qu'il apprenne. L'enseignant avisé transforme les buts futurs que visent les programmes scolaires, en intérêts présents pour l'enfant. Il met en pratique une pédagogie qui s'adresse aux mobiles intérieurs de l'enfant et dont le "ressort doit être l'intérêt profond pour la chose" qu'il s'agit d'assimiler ou d'exécuter.

1.5 Synthèse

En résumé, nous dirons que **Dewey**, **Claparède** et **Decroly** ont énoncé chacun à leur façon une vision de l'éducation qui est sensiblement la même. Tous trois parlent de l'importance de partir de l'enfant, de tenir compte de ses intérêts, de ses besoins et de ses sentiments. Tous trois parlent également de développer ses processus mentaux en les considérant comme des instruments d'action pour permettre son adaptation aux situations qu'il vit. Enfin tous les trois parlent de l'importance pour l'enfant d'évoluer dans des scénarios d'apprentissage signifiants, concrets et vivants

où les savoirs ne sont pas présentés de façon fragmentée mais bien intégrés. N'est-ce pas là l'apanage de l'intégration des matières?

Bien que les idées de ces trois auteurs soient intimement liées, il n'en demeure pas moins que chacun d'eux a apporté une contribution personnelle au champ d'étude qu'explore cette recherche. Dewey a mis en lumière l'aspect "génétique" du développement qu'il propose de traiter comme un processus dynamique, tenant compte de l'énergie intérieure que possède chaque être et qui s'exprime par ses intérêts, ses goûts, ses désirs. Il a également avancé l'idée que l'éducation doit être "fonctionnelle" c'est-à-dire que les facultés mentales de l'enfant ne sont pas dissociées les unes des autres mais doivent être considérées à l'intérieur d'un contexte vital. Il rejoint ainsi Claparède qui a développé davantage ce point de vue de l'éducation fonctionnelle en énonçant des lois qui expliquent les liens et les interactions entre le besoin, l'intérêt et l'autonomie. Tous deux en viennent à la même conclusion: les processus mentaux doivent se développer à l'intérieur d'activités qui correspondent à l'intérêt profond de l'enfant.

Un dernier point non négligeable de la pédagogie de Dewey est la dimension "sociale" que l'école introduit sous forme d'occupations manuelles, dont on pourrait dire, compte tenu des intentions avec lesquelles elles ont été mises en place, qu'elles correspondent aux thèmes ou aux projets que l'on rencontre dans nos classes modernes.

Ces thèmes et ces projets contribuent à faire de l'école un microcosme de la vie extérieure. C'est dans cette optique que la pédagogie de Decroly, basée sur l'activité globalisatrice, invite l'enseignant à tenir compte de l'intérêt de l'enfant et à lier les matières de façon à favoriser chez lui une meilleure compréhension de la vie qui l'entoure.

L'expression "école, milieu de vie" prend tout son sens à l'étude de ces trois auteurs du début du siècle et malgré que des contemporains tels Angers, Bouchard, Paquette, Desrochers-Brazeau aient présenté un point de vue plus moderne de la question, il n'en demeure pas moins que Dewey, Claparède et Decroly ont jeté les bases d'une pédagogie vivante dont les prémisses ne peuvent être balayées du revers de la main tant elles sont encore actuelles.

Nous verrons dans ce qui suit, c'est-à-dire dans l'étude de trois modèles d'opérationnalisation de l'intégration des matières, comment sont traitées les idées de ces pionniers de l'éducation dont la préoccupation constante a été de faire de l'enfant le maître d'oeuvre de son propre devenir.

Chapitre II

Les modèles d'opérationnalisation

2.1 - Angers et Bouchard

Le modèle d'Angers et Bouchard repose sur une théorie de la connaissance et une conception du développement de la personne où l'on reconnait les grands principes énoncés par Dewey. La particularité de ce modèle réside dans le fait que l'élève est le pivot central de l'entreprise éducative où s'amalgament des idées de simplicité et de grandeur, simplicité dans le travail, dans les rapports quotidiens entre le maître et l'élève, dans la relation entre les intérêts exprimés et les matières étudiées, grandeur dans la mission éducative, dans le respect du processus d'apprentissage des apprenants et dans la confiance que tous s'accordent, enseignant et élèves, au niveau de la réussite des réalisations de la classe.

Le modèle d'Angers et Bouchard se déroule en dix phases qui s'énumèrent comme suit :

1- Exploration du champ d'étude
2- Emergence et choix du thème intégrateur
3- Détermination des pistes de recherche
4- Cueillette d'informations et classement des données
5- Choix des objectifs d'apprentissage
6- Conception, élaboration et exécution des projets particuliers

7- Présentation des projets particuliers

8- Agencement des projets particuliers dans le projet collectif

9- Production de l'oeuvre commune

10- Evaluation continue

1 - L'exploration du champ d'étude

Le choix du champ d'étude est fait, règle générale, par l'enseignant qui tient compte de deux pôles: un pôle objectif qui concerne les disciplines enseignées, les savoir-faire prescrits par le programme, les ressources humaines, matérielles dont l'école dispose, un pôle subjectif qui touche le contexte social, l'intérêt des enfants, leurs habiletés intellectuelles et affectives, les aptitudes et les limites de l'enseignant.

L'exploration du champ d'étude va constituer la charpente autour de laquelle les projets vont se dessiner. Elle se déroule en trois étapes. En premier lieu le champ d'étude est présenté au cours d'une mise en situation (pouvant inclure une sortie à l'extérieur) qui permet aux élèves de prendre conscience de l'étendue de leurs connaissances sur le sujet et de pressentir ce qu'ils pourraient y découvrir de nouveau. Elle permet également au maître d'identifier les intérêts des enfants et de vérifier dans quelle mesure le sujet rejoint ces intérêts. Il est important, pour la réussite de toute l'entreprise, que l'intérêt pour le champ d'étude soit manifeste.

La deuxième étape consiste à construire une carte d'exploration qui permettra l'inventaire de toutes les connaissances et de toutes les questions qui ont un lien avec le champ d'étude. En procédant par "brain storming", on recueille sur une grande feuille et sans qu'aucune idée ne soit sanctionnée, les questions que suscite le champ d'étude et les idées qu'il inspire. Chemin

faisant, la question de Jean-Yves rappelle un souvenir à Lorraine, pique la curiosité de Georges, fait jaillir une idée chez André et c'est ainsi que pêle-mêle se remplit la carte qui permet de dresser un bilan assez précis de ce que l'on sait sur le sujet et aussi de ce que l'on veut savoir.

Pour compléter la carte d'exploration, et c'est là la troisième étape, l'enseignant propose une exploration des ressources. A partir de ce que les élèves connaissent maintenant du champ d'étude, ils fouillent des livres, des albums, enquêtent auprès de personnes informées, visitent des sites et toute nouvelle question est ajoutée à la carte.

2- Emergence et choix du thème intégrateur:

Les élèves, aidés de l'enseignant, établissent des liens et des relations entre les mots sur la carte d'exploration dans le but de faire des regroupements auxquels on donne un titre pour ensuite passer au choix du thème.

Dans un premier temps, cette activité permet un travail académique intense élargissement du vocabulaire, orthographe, mots de même famille, formation des ensembles, regroupements logiques, etc. Dans un deuxième temps, on recherche les associations, les relations, les liens existants entre les mots en ne choisissant que ce qui représente un intérêt. On fait ainsi des regroupements qui font l'objet de discussions et de remaniements, compte tenu toujours de ce qui intéresse les élèves. Lentement commence à poindre l'idée du thème intégrateur qui regroupera tous les sous-ensembles retenus.

Ce thème, bien cerné et bien compris de tous, sera le reflet des intérêts et des préoccupations des élèves. Il sera également intégrateur en ce

sens qu'il établira clairement les liens entre tous les regroupements. Il deviendra un point de référence pour guider la naissance, l'orientation et la finalité des projets qu'il enfantera.

3- Détermination des pistes de recherche

A cette phase-ci se dessine l'allure générale que prendra le projet thématique. Déterminer des pistes de recherche veut dire étudier les filons qui nous intéressent, choisir celui qui nous motive le plus, le regarder en tant que projet à réaliser tout en vérifiant son allégeance au thème principal.

Les enfants travaillent en équipe et sont groupés selon leur intérêt pour l'un ou pour l'autre des regroupements de mots qui ont été faits à l'étape précédente. C'est autour de ces regroupements que les pistes de recherche prennent leur origine et se dessinent petit à petit pour donner naissance à des embryons de projet qui, pour grandir, ont besoin d'être étudiés par rapport à ce qu'ils apportent comme solution aux phénomènes que l'on veut étudier.

4- Cueillette d'informations et classement des données:

Cette phase est préparatoire aux choix des projets individuels. L'élève fait le tour du sujet, vérifie son intérêt, pense aux réalisations possibles, regarde les moyens qui sont à sa disposition. La carte d'exploration s'est transformée progressivement en catalogue d'idées et il s'agit pour l'élève de choisir celle d'entre elles qu'il veut amener à l'état de projet. Il importe en effet de savoir quel type de "maison" il veut construire, quels sont les outils à sa disposition, les matériaux disponibles et quelle somme d'argent il devra investir. Il en est de même pour le choix de son projet.

Quelle idée est pour lui la plus stimulante? De quels outils dispose-t-il pour la développer? Quelle quantité d'énergie devra-t-il dépenser pour mener son projet à terme? Et finalement, est-il en mesure de fournir cette énergie tout en considérant le temps dont il dispose?

Afin de répondre à toutes ces questions, une séance de cueillette d'information et de classement des données est organisée autour des ressources matérielles et humaines à la disposition de la classe. Cette activité se déroule en deux étapes. La première étape en est une de divergence. "C'est une période de libre inspiration qui précède le travail organisé. C'est comme une aventure intellectuelle qu'on porte dans sa tête et qu'on communique à ses pairs sans se soucier qu'elle se réalise ou non."(Angers et Bouchard, 1981,37)

La deuxième étape en est une de convergence. D'abord on retient de la première étape ce qui nous permettra de réaliser notre projet (matériel, documentation, instruments disponibles). Ensuite le projet est regardé sous l'angle des connaissances qu'il génère et qui pourront être présentées sous forme de résultats de recherche valables dans le grand projet collectif.

Cette étape est achevée lorsque les élèves ont arrêté leur choix sur le type de projet qu'ils décident de conduire à terme.

5- Choix des objectifs d'apprentissage:

Cette phase est déterminante dans le modèle d'Angers et Bouchard. Elle a pour but de faire comprendre à l'élève l'utilité des programmes et la manière d'utiliser les disciplines. Nous avons vu dans les phases précédentes, que l'intérêt de l'enfant est grandement mis à contribution,

mais là ne s'arrête pas sa participation. Nous entrons dans le domaine de la gestion de l'enseignement et l'élève, qui est considéré comme l'artisan et le premier responsable de ses apprentissages, a un rôle important à y jouer.

Au cours des activités de cette phase, l'enfant doit d'abord identifier les disciplines qui ont un lien avec son projet et par la suite établir des points de repères dans les programmes, c'est-à-dire des objectifs d'apprentissage qu'il aura à atteindre. Dans l'étude des bateaux à voile par exemple, l'enfant qui s'intéresse aux changements de direction du voilier et à l'action du vent sur les voiles devra identifier, avec l'aide de l'enseignant, les matières qui vont permettre d'étudier ces phénomènes et apporter des réponses aux questions qu'il se pose. On retrouvera ainsi des notions d'angle, de plan et de surface en mathématiques, des notions de vélocité, d'inertie, de vent dominant en sciences, des mots nouveaux, des textes sans doute en français, des notions de sciences humaines également tout dépendant de l'étendue du sujet.

L'enfant est donc directement impliqué dans le choix des objectifs d'apprentissage. Ceux-ci ne sont pas choisis arbitrairement selon une séquence prédéterminée mais bien en fonction d'un projet précis de recherche. L'enfant travaille de façon éclairée et intelligente à se fixer des objectifs de travail et à planifier les étapes pour les atteindre. Lentement mais sûrement il devient de plus en plus habile à situer son travail dans un contexte académique mais surtout il apprend d'une part à se fixer pour lui-même des objectifs à atteindre et d'autre part à planifier les étapes pour les atteindre. C'est ainsi que progressivement il devient autonome et responsable dans son cheminement.

Toute cette phase du choix des objectifs d'apprentissage sous-entend que l'enfant doit bien connaître le contenu de ses programmes d'études. Dans cette optique, présenter simplement les objectifs ne suffit pas. Il faut permettre à l'élève de comprendre le programme dans son ensemble. Pour aider l'enfant dans cette démarche, il est possible de préparer une version simplifiée des programmes, une version dans laquelle on retrouve les grandes lignes de chacune des matières. L'enseignant peut également organiser des sessions d'information où les différentes parties du programmes sont présentées. Il peut aussi mettre en place certains repères tels des tableaux affichés sur les murs de la classe indiquant les principaux objectifs à poursuivre pour une période ou une partie de travail donnée.

Concrètement, toute cette phase du choix des objectifs d'apprentissage se déroule en trois étapes. Dans un premier temps, l'enseignant et les élèves établissent les rapports existant entre les projets et les disciplines au programme. Règle générale, on fait le lien assez rapidement avec les sciences de la nature et les sciences humaines. Le français ne pose pas de problème et on identifie aisément les lectures à faire ainsi que les productions écrites ou orales. Les rapports avec les mathématiques ne sont pas toujours évidents mais la question reste ouverte et c'est souvent en situation que l'on réussit à établir des liens entre cette matière et les activités des projets.

Dans un deuxième temps, les élèves choisissent des objectifs à atteindre dans chacune des matières et ceux-ci sont inscrits sur des tableaux qui serviront de guides pour les élèves et de points de repère pour les périodes d'évaluation quotidienne et hebdomadaire. Des espaces blancs sont laissés afin d'inscrire les objectifs d'apprentissage qui n'étaient prévus ou qui

ne sont pas inscrits dans les programmes. Enfin la troisième étape consiste à identifier les instruments de travail dans lesquels les élèves puiseront les informations concernant les disciplines des programmes (dictionnaire, grammaire, manuels de sciences, etc.).

6- Conception, réalisation et exécution des projets particuliers:

Une fois que chaque équipe a tracé l'idée directrice de son projet et que l'on a prévu les étapes pour le réaliser, il s'agit de planifier ses activités dans le temps et l'espace. Chaque équipe détermine les objectifs qu'elle veut atteindre, les moyens qu'elle entend prendre pour y arriver et prévoit les délais prévus pour compléter ses travaux. On aménage la classe selon la nature de son projet et le nombre de participants dans l'équipe. Tout est en place pour bâtir et on passe à l'exécution des plans qui ont été élaborés.

Tout au long du développement du projet, les équipes procéderont à des planifications quotidiennes qui serviront de base pour les évaluations de fin de journée. Les découvertes, les nouvelles questions et les intérêts nouveaux sont pris en note et serviront à monter un fichier d'informations quand ils sont jugés utiles au projet. Les travaux réalisés sont exposés et chaque fois qu'une équipe a réuni un certain nombre d'informations, elle peut procéder à une présentation qui fait état d'une réalisation partielle du projet.

7- La présentation des projets particuliers:

Chaque équipe doit présenter son projet lorsque celui-ci est terminé. La présentation peut prendre n'importe quelle forme (kiosque, saynète, exposé traditionnel, document audio-visuel) et les résultats des recherches

sont discutés à l'intérieur d'un séminaire. C'est le moment de rendre compte de ce que l'on a appris, des découvertes que l'on a faites, des pistes nouvelles qui se sont ouvertes. On fait également le bilan de nos activités: ce qui a marché, ce qui a été moins rondement, les difficultés que l'on a rencontrées et les moyens qu'on a utilisés pour les contourner ou les surmonter. Les élèves qui ont assisté à l'exposé expriment l'intérêt qu'il a suscité, posent des questions et donnent un "feedback" à l'équipe des présentateurs.

8-L'agencement des projets particuliers:

Il s'agit ici de situer chacun des projets dans une structure tridimensionnelle. Plutôt que de se contenter de situer les projets individuels sur un graphique ou sur un organigramme, Angers et Bouchard proposent de monter une structure à trois dimensions dont chaque partie correspond à un projet particulier ou à une étape dans le déroulement du grand projet. Au fur et à mesure des réalisations, cette structure prend forme et permet aux élèves de visualiser globalement les actions qui sont posées et qui constituent les composantes du grand projet collectif.

9- Production de l'oeuvre commune:

La production de l'oeuvre commune est le fruit du travail de toute une classe. C'est une activité d'intégration qui réunit les travaux de toutes les équipes et où l'on présente en public (aux élèves d'une autre classe par exemple) les résultats de ses recherches. Cette oeuvre commune permet de prendre conscience du grand projet dans sa globalité. Chaque équipe et chaque élève apporte sa contribution en posant un morceau du grand casse-tête et les pièces ainsi rassemblées forment l'oeuvre commune qui donne un sens à toute l'entreprise. En d'autres termes, on a réuni les travaux du

plombier, de l'électricien, du menuisier, du maçon et du peintre pour montrer notre maison, on explique la contribution de chacune des disciplines, de chacune des matières et on établit les relations qui ont existé entre elles.

"Cette vue d'ensemble est un facteur d'intégration inestimable. Elle fait prendre conscience de la progression des apprentissages et de leur aspect cumulatif. Elle fixe les concepts en les rattachant aux faits ou aux phénomènes plus larges qui les ont produits."(Angers et Bouchard,1981,80)

10- L'évaluation:

L'évaluation est un processus continu qui a lieu tout au long du projet. Elle est essentiellement quotidienne et hebdomadaire. A chaque jour on évalue le travail qui a été fait, les progrès qu'on a fait, les pépins qu'on a rencontrés. L'évaluation hebdomadaire, quant à elle, porte sur les apprentissages reliés aux disciplines des programmes scolaires. Elle est surtout individuelle. Qu'est-ce que j'ai appris, est-ce valide en fonction de mon projet, les solutions que j'ai trouvées pour résoudre mon problème sont-elles adéquates? Il s'agit de situer son travail par rapport à lui-même, selon le plan que l'on s'est tracé. Il s'agit également de situer sa démarche personnelle d'apprenant par rapport aux objectifs que nous nous sommes fixés. Cette évaluation permet de voir "si les objectifs ont été bien compris, si les tâches s'effectuent correctement et dans quelle mesure le groupe progresse vers le résultat final."

Une troisième évaluation est faite et c'est la dernière, celle qui chapeaute la présentation des projets. C'est l'évaluation synthèse. Elle touche les projets individuels et l'oeuvre collective. Il s'agit d'un retour en arrière, d'une réflexion sur la valeur des connaissances acquises et sur les moyens

pris pour acquérir ces connaissances. Que retirons-nous de toute cette aventure: quelles habitudes avons-nous acquises, quelles aptitudes avons-nous développées? C'est le bilan de toute l'entreprise qui se dresse ici, c'est le résultat final que l'on regarde en fonction du processus de croissance qu'on a voulu dynamique et créateur.

L'étude des dix étapes du modèle d'Angers et Bouchard nous amène à une constatation intéressante, toute la démarche de ce modèle est semblable au processus de recherche ou de résolution de problème que les différents programmes d'études nous suggèrent d'utiliser. Ce modèle, loin d'être appliqué à une seule activité ou à une seule matière, l'est à toute la démarche éducative de l'élève. C'est là qu'on peut reconnaître le grand mérite de ces auteurs qui ont su intégrer les idées de fond de Dewey, Claparède et Decroly dans un modèle pratique.

2.2 Desrochers-Brazeau

Desrochers-Brazeau propose un modèle d'organisation de l'enseignement qui permet de planifier des activités éducatives, de placer les élèves dans des situations d'apprentissage signifiantes et de respecter les objectifs de formation et de contenu des différents programmes scolaires.

Ce modèle est constitué de cinq étapes. Chacune d'entre elles vise un objectif et propose certaines stratégies d'intervention en fonction du type de pensée qu'elle veut développer. Voici en résumé les grandes lignes de chaque étape telles que nous les présente Desrochers-Brazeau(1984,14):

1 - **Exploration de l'environnement éducatif**

Type de pensée développé: sensori-motrice et concrète

Objectif visé favoriser le développement d[illegible]
perceptive

Moyen A l'aide d'une activité, mettre les enfants dans des situations qui les motivent à observer, à s'interroger, à comparer, à interpréter et à représenter les éléments du thème

Niveaux d'objectivation Désignation, connotation, attribution

2- **Exploitation de l'environnement**

Type de pensée développé Pensée perceptivo-motrice et intuitive

Objectif visé Favoriser le développement d'habiletés d'intuition et de compréhension

Moyens Mettre les enfants dans des situations qui suscitent leur intérêt pour choisir, classer, sérier des éléments de l'environnement du thème, imaginer et représenter l'organisation des éléments dans cet environnement

Niveaux d'objectivation Différenciation, caractérisation, explication

3- **Assimilation des données recueillies dans l'environnement**

Type de pensée développée Pensée symbolique

Objectif visé Favoriser le développement des habiletés d'analyse et d'induction

Moyens A l'aide de texte à différents caractères, mettre les enfants dans des situations qui les entraînent à repérer, sélectionner, regrouper, inférer, juger des informations pertinentes quant à leur projet de lecture et leur travail de recherche

Niveaux d'objectivation Procédure, motivation , opération

4- Accommodation ou organisation des données

Type de pensée développée Pensée critique et déductive

Objectif visé Favoriser le développement des habilités de synthèse et de déduction

Moyens A l'aide des informations recueillies, mettre les enfants dans des situations qui les incitent à organiser ces informations et à les formuler en fonction du choix de leurs formes de production et de diffusion

Niveaux d'objectivation Mise en relation, personnalisation, signification

5- Adaptation créatrice ou communication des informations recueillies dans l'environnement

Type de pensée développé Pensée décisionnelle et projective

Objectif visé Favoriser le développement des habilités d'évaluation et de créativité

Moyens A l'aide des productions de la classe, organiser des activités de diffusion, des projets de recherche, des activités de création artistique

Niveaux d'objectivation Justification, décision, intégration

Ce modèle est très complet en soi et au premier coup d'oeil il apparait accessible et facile d'application. On y retrouve des étapes distinctes, des activités par étape, des suggestions pour le déroulement des activités, des pistes d'intervention par activité, des objectifs d'apprentissage de tous les programmes, des suggestions de matériel didactique, des indices pour l'aménagement de l'horaire. En somme, tout est mis en place pour que

l'enseignant ait les outils nécessaires à la réalisation et à la bonne marche de l'entreprise. Les détails ne manquent pas et l'accent mis sur l'aspect psycho-pédagogique de l'intervention éducative est évident.

Toutefois, cette masse d'informations peut devenir accablante en ce sens que le praticien qui désire appliquer ce modèle en suivant la règle de l'art, doit d'abord décoder le modèle pour le traduire en termes plus usuels puisque le niveau de langage utilisé est très spécialisé. Également, compte tenu de son orientation psycho-pédagogique (ce qui n'est pas un mal en soi), réussir à contruire un projet en suivant les cinq étapes suggérées par l'auteure demande de la patience et une bonne capacité d'analyse. La première qualité est assez courante chez les enseignants et quant à la deuxième peu d'enseignants la font valoir, faute de temps ou d'intérêt.

Contrairement au modèle d'Angers et Bouchard où il est évident que l'enfant est au centre de tout le projet éducatif, le modèle de Desrochers-Brazeau considère davantage l'enfant comme un acteur qui joue un rôle dans une pièce déjà écrite. Certes les élèves sont consultés sur la nature de certaines activités, mais dans l'ensemble l'initiative du projet et son orientation générale appartiennent au professeur. Il suffit pour s'en convaincre de regarder l'importance accordée aux activités d'amorce, ces "déclencheurs" bien amenés pour donner le goût, pour susciter ou pour éveiller chez l'enfant, mais qui s'avèrent inutiles lorsque le projet est façonné autour des intérêts des élèves et propulsé par les forces sous-jacentes à ces intérêts.

L'enseignant est le maître d'oeuvre du projet. Si l'on se réfère aux pistes d'intervention accompagnant chacune des activités de chacune des

étapes, on remarque que le maître présente, provoque, attire l'attention, prévoit, organise. Pour Desrochers-Brazeau(1984,6), "Enseigner consiste à organiser un environnement propice pour que l'enfant apprenne à conceptualiser des notions , à structurer sa pensée, à agencer les différents concepts et à les intégrer à sa personnalité. Il importe donc que le maître propose et provoque des activités éducatives et qu'il observe ces enfants qui apprennent à apprendre. Il intervient pour orienter l'enfant qui chemine, pour le soutenir dans le déroulement de son processus éducatif et il modifie, selon les besoins d'apprentissage de l'enfant, ses techniques d'animation et ses démarches pédagogiques."

Conséquemment à cette conception où l'enseignant propose et provoque, le projet est construit à partir d'activités pré-déterminées dans lesquelles on retrouve des objectifs d'apprentissage établis à l'avance. L'enseignant établit des liens entre les matières étudiées et les différents domaines de la vie mais l'élève ne joue pas un rôle aussi déterminant que dans le modèle d'Angers et Bouchard où il est directement impliqué dans le choix des objectifs d'apprentissage et où il est davantage en position d'apprendre à apprendre.

Cette affirmation concernant le rôle de l'élève demande toutefois d'être nuancée car il peut exister une différence, faible ou marquée, entre les idées de ces deux auteurs, selon la façon dont est utilisé le modèle de Desrochers-Brazeau, la différence sera faible si l'enseignant utilise et suit les cinq étapes du modèle pour construire, avec son groupe d'élèves, un projet autour d'un thème où les enfants seront impliqués dans l'orientation que l'on donne à ce projet ainsi que dans la gestion des activités d'apprentissage, la différence sera marquée si l'enseignant applique le modèle tel que le

mentionne l'auteure à la fin de son guide pédagogique "Le système planétaire" en disant "Plusieurs programmes mais un seul projet dans un guide pédagogique clair, méthodique et immédiatement utilisable!" Le rôle de l'élève dans une telle application ne peut pas être très important puisque tout est déterminé à l'avance pour lui. Les activités sont choisies à l'avance ainsi que les objectifs d'apprentissage et vogue la galère. Il s'agit que le professeur suive le guide à la lettre pour tuer dans l'oeuf toute initiative de l'enfant et faire de lui un bon rameur. Cette critique vaut pour tous les guides utilisés de façon aveugle et n'est pas exclusive à celui de Desrochers-Brazeau.

Pour résumer le modèle de Desrochers-Brazeau, nous dirons, sans le comparer avec d'autres modèles, qu'il présente des pistes intéressantes d'intégration des matières en ce sens qu'on y poursuit des objectifs de deux ou plusieurs matières, en partant de situations structurées et en proposant des activités d'apprentissage signifiantes visant le développement global de l'enfant. L'approche psycho-pédagogique de ce modèle, aussi justifiable qu'elle puisse être, lui confère une certaine difficulté d'approche, voire un certain hermétisme mais le modèle n'en demeure pas moins intéressant dans sa structure d'ensemble qui suggère un cheminement précis dans l'élaboration et l'étude d'un thème en intégration des matières.

2.3 Le ministère de l'Éducation

Le ministère de l'Éducation propose à l'intérieur d'une publication parue en 1986 et intitulée "L'intégration des matières au primaire", un modèle dont les grandes qualités sont la simplicité et l'accessibilité. Il a le défaut de ses qualités en ce sens qu'il n'est pas très détaillé mais il offre le

grand avantage d'être facile d'utilisation et il constitue en soi une invitation à faire de l'intégration des matières. On y retrouve, exprimés en termes simples, les postulats et les fondements théoriques de l'intégration des matières que l'on présente comme étant un mode d'organisation et de planification de l'enseignement. Voici d'ailleurs la définition qu'on donne de l'intégration des matières (1986,22)

> "Un mode de planification et d'organisation de l'enseignement par lequel l'enseignant, à partir de la connaissance de divers programmes d'études dont il a la responsabilité pour un groupe d'âge donné, propose des situations d'apprentissage dans lesquelles sont poursuivis des objectifs provenant de deux ou plusieurs matières, objectifs reliés entre eux par l'enseignant, soit au préalable ou dans une approche plus ouverte, dite intégration spontanée. Ces "liens" permettent alors à l'enseignant et aux élèves de traiter une question ou un problème sous différents angles, et ainsi concourent à l'atteinte d'objectifs reliés à différentes matières, d'où l'appellation intégration des matières."

Présenté comme une démarche de familiarisation, ce modèle, s'il en est un, propose une série de cinq activités pour lancer un projet d'intégration des matières. En réalité, ce modèle peut se résumer en deux étapes, la première étape englobe les quatre premières activités de la série. Elles sont axées sur une cueillette d'information pertinente menant au choix d'un thème. Ce choix s'effectuera au cours de la cinquième activité où l'enseignant et ses élèves font la synthèse des quatre premières activités. Cette synthèse est la deuxième étape du modèle.

Voyons de plus près la nature de ces quatre premières activités. Elles sont bâties autour de quatre éléments distincts à partir desquels l'enseignant peut arriver à proposer aux élèves des "activités d'apprentissage signifiantes qui mobiliseront leur facultés intellectuelles et leur motivation". Ces quatre éléments sont: les intérêts des élèves, les objectifs d'apprentissage à réaliser, les intérêts personnels de l'enseignant et

les ressources existantes. C'est à l'enseignant de choisir parmi ces éléments ceux qu'il considère comme étant utiles à la réalisation de la deuxième étape du modèle qui porte sur le choix d'un thème et d'objectifs d'apprentissage à poursuivre.

Bien que d'allure modeste, ces deux étapes conduisent l'enseignant à aborder l'intégration des matières d'une façon concrète, en tenant compte des paradigmes de cette approche et dans une mesure pouvant correspondre à l'envergure qu'il veut bien donner à ses projets. Les pistes suggérées par ce modèle sont présentées comme des avenues à explorer dans le but de "faciliter la réflexion et l'expérimentation concernant un mode de planification de l'enseignement considéré comme particulièrement adapté aux exigences pédagogiques des nouveaux programmes." Ainsi parle-t-on de l'importance de tenir compte de l'intérêt de l'enfant, de créer des scénarios signifiants pour l'apprentissage et de porter attention aux liens existants entre les différentes matières.

Nous avons étudié jusqu'à maintenant trois modèles différents d'intégration des matières. Nous avons dégagé de chacun d'eux les grandes lignes qui les caractérisent et qui nous permettent, non pas d'édifier un modèle unique mais de situer, par rapport aux tendances actuelles en intégration des matières, la pratique des enseignants auprès desquels nous allons enquêter.

Chapitre III

Cadre Méthodologique

Nous cherchons à comprendre le phénomène de l'intégration des matières dans les écoles élémentaires tel que nous l'avons décrit dans la problématique. Nous avons basé notre recherche sur les principes de la "Grounded Theory" de Glaser et Strauss(1967).

3.1 Le contexte

Pour des raisons d'accessibilité et de disponibilité, nous avons choisi d'effectuer notre recherche dans la commission scolaire Seigneurie située dans l'Outaouais et desservant le territoire de la Petite Nation. Il s'agit d'une commission scolaire francophone en milieu rural. Nous avons enquêté auprès d'enseignants du niveau primaire. Nous entendons par ***enseignant*** toute personne francophone ayant un contrat régulier dans une tâche d'enseignement avec la commission scolaire et détenant un brevet d'enseignement du ministère de l'Education du Québec. Ces enseignants étaient au nombre de douze, ce qui représente vingt-deux pour cent(22%) de la population des titulaires du primaire de cet endroit.

Afin de recueillir des opinions sur les deux cycles du primaire, nous avons réparti les sujets en trois groupes: les enseignants de première et de deuxième année, les enseignants de troisième et de quatrième année, les enseignants de cinquième et de sixième année. Ces groupes ont été formés de façon aléatoire: les noms de tous les titulaires de la commission scolaire ont été placés dans un chapeau et quinze d'entre eux ont été pigés, parmi ces

quinze enseignants, douze ont accepté d'apporter leur contribution à la recherche et comme l'indique le tableau(fig 1) ci-dessous, chacun des groupes se composait d'un minimum de trois sujets

Figure 1 Grille représentative des sujets

GRILLE REPRESENTATIVE DES SUJETS					
Sujets	Sexe	Ecole	Qualification	Niveau d'enseignement	Années d'expérience
1	F	1	Brevet B/P P M F	3	25
2	F	1	Brevet B/P P M F	4	19
3	F	2	Bac. Ed /P P M F	1	28
4	M	2	Bac. Commerce	5	14
5	F	1	Brevet C	5	27
6	F	3	Bac. préscol /élém	1	10
7	F	4	Brevet B /P P M F	3	25
8	F	5	Brevet B	4	20
9	M	6	Bac. Ed. phy	4	12
10	F	1	Brevet B /P P M F	2	23
11	F	4	Brevet A	5	20
12	F	7	Brevet B	3	23

Chaque sujet est représenté par un numéro et il en est de même pour l'école où il travaille. L'ensemble des sujets est réparti dans les sept

écoles primaires de la commission scolaire. Chaque école possède une identité et une dynamique qui lui est propre, en choisissant plus d'une école, nous cherchons à donner un portrait qui rend compte de façon plus générale et plus représentative de la conception qu'ont les enseignants de l'intégration des matières. Mentionnons en dernier lieu que nous n'avons pas porté attention au niveau d'expertise des sujets en intégration des matières, notre intention étant de donner un portrait de l'enseignant régulier.

3.2 L'approche auprès des répondants

Suite à une rencontre avec le directeur général de la commission scolaire pour obtenir la permission d'enquêter auprès du personnel enseignant, une lettre d'information a été envoyée aux directions d'école leur expliquant en termes généraux le but de notre démarche et nos attentes à leur égard. Soucieux de n'exercer aucune pression et de ne créer aucune obligation auprès des futurs répondants, nous avons suggéré au directeur de chacune des écoles de consulter chacun des enseignants dont le nom avait été pigé et de leur demander s'ils se portaient volontaires pour répondre à nos questions. Des quinze personnes choisies au départ, douze ont accepté l'invitation.

Nous avons ensuite rencontré personnellement ces douze sujets pour les informer plus explicitement de notre démarche de recherche, pour les situer quant au statut qu'il leur était accordé et pour se fixer un temps de rencontre pour la cueillette de données. Chaque sujet a été informé qu'il était considéré comme un spécialiste en éducation et que c'est à ce titre que nous venions le consulter et recueillir auprès de lui des données sur sa conception de l'intégration des matières et sur son niveau d'intérêt concernant cette

approche. Il a été spécifié qu'en nul temps il ne serait question d'évaluer ou de porter un jugement sur sa pratique pédagogique et sur ses qualités d'intervenant et que le but ultime de la recherche était d'obtenir un portrait de la conception de l'intégration des matières chez les enseignants.

3.3 La cueillette de données

La cueillette de données est orientée de façon à connaître la conception de l'intégration des matières chez les enseignants choisis ainsi que leur niveau d'intérêt vis-à-vis de cette pratique pédagogique. Nous avons procédé à cette cueillette à l'aide d'un questionnaire qui a été construit à partir d'éléments tirés du cadre théorique.

Les réponses ont été recueillies à l'intérieur d'entrevues semi-dirigées où nous avons rencontré individuellement chacun des sujets. Nous avons posé nous-mêmes les questions et chaque entrevue a été enregistrée. Le contenu des entretiens a été ensuite dactylographié pour en faciliter l'analyse.

Nous avons procédé par entrevue parce que cette forme de cueillette présente des avantages. Gordon(1981,61) a identifié certains de ces avantages. Le premier est que l'entrevue nous a offert la possibilité de motiver le répondant à donner une information complète et appropriée. Elle nous a offert également la possibilité de guider le répondant dans son interprétation des questions. De plus, l'entrevue a permis une plus grande flexibilité qu'un questionnaire auquel le sujet aurait répondu seul en ce sens qu'il nous a été possible de poursuivre certains indices et de vérifier certaines intuitions au fur et à mesure que nous avons progressé.

L'entrevue nous a permis également un meilleur contrôle dans le respect de l'ordre des questions posées, certaines questions constituant des éléments de réponse pour d'autres questions comme nous le verrons un peu plus loin dans le texte. Un dernier avantage, et non le moindre, a consisté pour nous dans la possibilité d'observer le comportement non-verbal des répondants. Le fait de voir le sujet embarrassé, hésitant ou enthousiaste a aidé à la conduite des entrevues, pour reformuler certaines questions, apporter des précisions ou réconforter à l'occasion.

Toutefois, le fait de procéder par entrevue ne comporte pas que des avantages. Nous sommes demeuré conscient que l'enquêteur pouvait exercer sur les sujets une pression ou une influence susceptible de fausser la cueillette. Nous avons tenté de minimiser les risques inhérents à l'entrevue en établissant d'abord clairement, avec chacun des sujets, le but de l'entrevue comme nous l'avons mentionné précédemment. Tout au long des entrevues, nous avons adopté un ton neutre et nous nous sommes gardés de faire connaître notre opinion pour ne pas influencer les répondants. Enfin un dernier élément, nous sommes restés aux aguets de "l'effet de charme" qu'ont pu exercer quelques sujets lors de certaines questions. Nous en reparlerons plus en détails au point touchant la validité de la recherche.

3.4 Le questionnaire d'entrevue

Les questions constituant le questionnaire vont permettre de connaître la conception de l'intégration des matières chez les enseignants et leur niveau de préoccupation ou d'intérêt vis-à-vis de cette approche. Ces questions couvrent trois domaines. Le premier domaine comprend le niveau

d'intérêt des enseignantes vis-à-vis de l'intégration des matières. Le deuxième domaine concerne le niveau de connaissances des fondements théoriques et des auteurs qui traitent de l'intégration des matières. Le troisième et dernier domaine englobe les questions qui font appel à l'expérience des enseignantes en intégration des matières.

La construction du questionnaire s'est faite en deux étapes. A l'automne 1986, une première série de questions ont été formulées. Dans le but de savoir si elles nous permettaient de recueillir l'information que nous désirions, nous avons rencontré trois enseignantes de l'école primaire Ste-Thérèse de Maniwaki et nous leur avons soumis le questionnaire. Cette première cueillette a permis de réaliser que certaines questions n'étaient pas assez précises, que certaines autres ne donnaient aucune information significative et enfin que quelques-unes avaient besoin d'être reformulées pour être bien comprises.

Fort de cette expérience, nous avons modifié et rédigé à nouveau chacune des questions en tenant compte des lacunes à combler et des points forts à conserver sans toutefois penser à ordonner les questions selon un plan déterminé.

La deuxième étape a consisté à faire passer le questionnaire réaménagé à quatre enseignants: deux titulaires de deuxième année employées à la commission scolaire d'Aylmer et deux titulaires de la commission scolaire Seigneurie, un de cinquième année et l'autre de sixième année. Les questions que nous leur avons posées nous ont permis de recueillir l'information que nous désirions, mais toutefois nous avons

constaté l'importance d'adopter une stratégie particulière concernant l'ordre dans lequel les questions devaient être posées.

En effet, nous avons découvert qu'il existait un ordre préférentiel pour aborder les questions et réussir à tirer le maximum d'information chez les personnes questionnées. Certaines questions pouvant être perçues comme étant le reflet d'une certaine ignorance d'un domaine où nous sommes tous présumés spécialistes, nous avons ordonné le questionnaire de façon à créer d'une part, un climat propice à la communication et d'autre part, à permettre aux sujets de se sentir détendues.

Nous pensons, par exemple, à la question portant sur la connaissance des fondements théoriques de l'intégration des matières, cette question peut laisser bouche bée certains sujets, les mettant "peut-être" mal à l'aise de ne pas avoir la réponse. Nous avons donc cru opportun de commencer le questionnaire en demandant aux sujets de nous parler simplement de leur expérience en intégration des matières, de nous livrer dans leur propres mots ce qu'ils faisaient dans leur pratique. Suite à ce premier entretien, les questions sur l'origine de leurs connaissances et leur niveau d'intérêt ont suivi. Nous avons créé ainsi un premier contact simple et non menaçant avec les personnes questionnées. En deuxième lieu nous avons placé les questions centrée sur l'expérience et, troisième lieu, ont suivi les questions touchant le domaine de la connaissance. Ainsi, avant de répondre à des questions d'ordre plus théoriques, les sujets ont pu, grâce aux parties précédentes de l'entrevue, faire une revision de leurs notions en intégration des matières et ce faisant, se sentir moins à court d'idée dans la troisième partie de l'entrevue.

On trouvera ci-dessous la liste des questions posées aux sujets. Elles sont exposées ici dans l'ordre. Chacune des questions est suivie de sous-questions qui la complètent ou qui l'enrichissent. Parfois il ne s'agit que d'une reformulation de la question principale que nous voulons bien faire comprendre.

A la fin du questionnaire, nous en reprendrons quelques-unes en donnant certains détails ou certaines explications que nous jugeons nécessaires pour la bonne compréhension de notre démarche de cueillette de données.

3.4.1 Le questionnaire

1- Dressez un portrait général de votre expérience en intégration des matières.

1.1- Parlez-nous des expériences que vous avez déjà vécues.

1.2- Faites-vous beaucoup d'intégration des matières?

1.3- Quelles matières avez-vous intégrées?

1.4- Comment en êtes-vous venu à faire de l'intégration des matières?

2- Quelle est l'origine de vos connaissances sur l'intégration des matières ?

2.1) Vos connaissances vous viennent-elles d'un collègue, d'une session de formation, de lectures personnelles, de votre système de formation des maîtres?

3- Quelle place a occupé l'intégration des matières dans votre système de formation des maîtres?

3.1) A-t-il été question d'intégration des matières dans votre formation universitaire? Si oui, comment et en quelle année?

3.2) Dans quel cours a-t-on parlé d'intégration des matières?

3.3) En quels termes a-t-on parlé d'intégration des matières?

3.4) Combien de temps a été consacré à l'intégration des matières?

3.5) Dans la formation actuelle des maîtres, quelle place devrait occuper l'intégration des matières?

4- Quel est votre niveau d'intérêt actuel vis-à-vis de cette approche?

4.1) L'intégration des matières est-elle une préoccupation pour vous?

4.2) L'intégration des matières est-elle une approche que vous privilégiez personnellement plus que toute autre approche?

4.3) Par rapport à la moyenne des enseignants, comment est-ce que vous situez votre niveau d'intérêt?

5a- A partir de quoi est-ce que vous construisez les situations d'apprentissage en classe?

- Thèmes déjà bâtis
- Cahiers d'exercices
- Manuels scolaires

5b- Quelle place occupe le vécu de l'enfant dans les situations d'apprentissage que vous construisez?

6- Quelle démarche utilisez-vous lorsque vous faites de l'intégration des matières?

6.1) Utilisez-vous une démarche particulière qui pourrait être répétée par d'autres enseignants?

7- Comment abordez-vous la question des programmes du ministère lorsque vous parlez d'intégration des matières?

7.1) Les programmes vous permettent-ils de faire de l'intégration des matières?

7.2) Les programmes vous incitent-ils à faire de l'intégration des matières?

7.3) Les programmes sont -ils trop chargés pour faire de l'intégration des matières?

8- Quelles sont les difficultés inhérentes à l'intégration des matières et en quoi constituent-elles des difficultés?

9- Quels sont les avantages inhérents à l'intégration des matières et en quoi constituent-ils des avantages?

10- Voyez-vous dans cette liste des éléments qui constituent des avantages ou des désavantages à faire de l'intégration des matières?

10 1) Le nombre d'élèves

10 2) La dimension de la classe et les locaux disponibles dans l'école

10 3) Les programmes scolaires

10 4) Les ressources humaines

10 5) Les ressources matérielles

10 6) L'horaire de l'école

10 7) Le matériel didactique

10 8) La clientèle desservie

10 9) L'évaluation

10 10) L'apprentissage

10 11) Le développement de l'enfant

10 12) La discipline

10 13) Le rendement scolaire

10 14) La planification et les préparations de classe

11- Quel rôle joue l'élève dans le choix des objectifs d'apprentissage?

12- Certaines matières sont-elles facilitantes ou freinantes dans l'utilisation de l'intégration des matières?

12 1) Quelles sont les matières facilitantes?

12 2) Quelles sont les matières freinantes?

12 3) En quoi ces matières sont-elles facilitantes ou freinantes?

12 4) Vos préparations de classe sont-elles allégées ou alourdies lorsque vous utilisez l'intégration des matières?

13- La pratique de l'intégration des matières nécessite-t-elle un support quelconque?

13.1) Cette pratique nécessite-t-elle un support au niveau sa préparation?

13.2) Cette pratique nécessite-t-elle un support au niveau son déroulement?

13.3) Cette pratique nécessite-t-elle un support au niveau son évaluation?

13.4) En quoi pourrait consister un support efficace?

14- La mise en application de l'intégration des matières requiert-elle des aptitudes et des attitudes particulières de votre part?

14.1) Au niveau de votre enseignement?

14.2) Au niveau de votre relation avec les élèves?

14.3) Est-il possible d'établir des liens entre le style de pensée et le style d'enseignement d'une enseignante? Ex intuitif-intégration des matières, rationnel-traditionnel

15- Si on vous offrait un perfectionnement en intégration des matières, quels besoins exprimeriez-vous?

16- Comment définissez-vous votre rôle d'enseignant?

17- Sur le plan théorique, quelles sont les grandes idées soutenues par l'intégration des matières?

18-Quelle est votre définition personnelle de l'intégration des matières?

3.4.2 Commentaires sur les questions

Les questions 1-2 et 3 sont une entrée en matière qui permet d'établir le contact avec les sujets. Elles donnent des indices de leur niveau de connaissances générales sur l'intégration des matières et indiquent l'origine de leur savoir. Elles contribuent à briser la glace et à mettre les personnes à l'aise. Elles permettent aux sujets de se délier la langue et d'établir leur propre contact avec la matière discutée.

La question 4 traite du niveau d'intérêt des sujets. Elle a été mise en début de questionnaire d'une part pour nous brancher sur les 'feelings' des personnes ce qui, pensons-nous, peut nous aider à pressentir le déroulement de l'entrevue en termes d'authenticité du contact et d'autre part pour permettre aux personnes de se brancher elles-mêmes sur leurs émotions et de ce fait leur faciliter la tâche pour répondre avec sincérité et simplicité aux questions qui vont suivre. Nous pensons également à l'effet de motivation que peuvent avoir ces deux questions en allant chercher chez les personnes ce qu'elles aiment ou ce qu'elles n'aiment pas, le fait de se sentir concerné peut générer, pensons-nous, un effet positif.

Les questions 5a et 5b sont des complices. L'intention derrière ces questions est de faire ressortir la place qu'occupe le vécu de l'enfant dans les situations d'apprentissage. La question 5b n'est posée que dans le cas où le sujet ne fait pas mention du vécu de l'enfant dans sa réponse à 5a.

Les questions 8, 9 et 10 touchent le domaine de l'expérience. Dans un premier temps, les questions 8 et 9 sont posées sans que nous n'intervenions d'aucune façon, ceci afin qu'émergent naturellement les avantages et les difficultés les plus évidentes pour les sujets. La question 10 reprend les deux questions précédentes à la différence que nous avons fourni aux répondants une liste d'éléments susceptibles de représenter des avantages ou des inconvénients à la pratique de l'intégration des matières. Tous les répondants ont utilisé cette liste et ont donné leur avis sur chacun des éléments la composant.

Les questions 17 et 18 couvrent le domaine de la connaissance théorique. Elles sont à notre avis des questions embarrassantes et c'est la

raison pour laquelle on les retrouve à la toute fin du questionnaire. Cette question est posée pour savoir dans quelle mesure les enseignants fondent leur intervention pédagogique sur des bases théoriques clairement identifiées quand il s'agit d'intégration des matières.

En résumé, les questions que nous avons formulées couvrent tous les aspects du domaine de notre recherche. Toutefois ces questions n'étant pas coulées dans le béton, elles pouvaient être modifiées en cours de route pour aller chercher toute l'information désirée. Précisons également qu'il n'existe pas de "bonnes" réponses, chaque question étant posée afin de recueillir une information. En ce sens, toutes les réponses sont bonnes, le but du questionnaire n'est pas d'évaluer le niveau de connaissance mais bien d'enquêter.

3.5 L'analyse des données

Chacune des entrevues a été enregistrée et par la suite dactylographiée. C'est à partir des textes ainsi obtenus que nous avons entrepris l'analyse des données. Dans un premier temps, les entrevues ont été analysées individuellement en faisant ressortir les points saillants et les principales idées. Dans un deuxième temps, nous avons analysé l'ensemble des entrevues question par question.

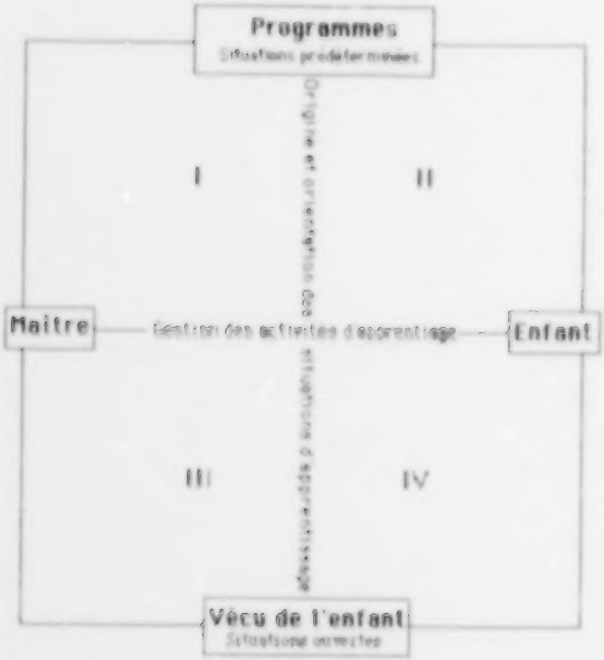
Comme nous nous référions à la méthodologie proposée par Glaser et Strauss, la direction et l'orientation de l'analyse n'étaient pas déterminées à l'avance. L'analyse, tout en respectant les limites déterminées par le cadre théorique, dépendait essentiellement du contenu des données. Les catégories se sont dessinées à partir de la perception de similitudes, de différences, de constantes autant que d'exceptions, de stéréotypes ou

d'originalités, tout pouvant être à la base d'un éclairage nouveau du phénomène étudié. C'est donc l'étude elle-même qui a imprimé à la recherche sa structure fondamentale.

Le but de cette recherche étant d'apporter la compréhension d'un domaine, d'une situation, l'analyse des données n'a pas tendu à prouver que l'intégration des matières est une bonne ou une mauvaise formule, réaliste, idéale ou utopique. Notre intention étant de cerner le rapport réel qui existe entre les enseignants et cette pratique pédagogique, l'accent a été mis sur les aspects subjectifs des réponses des sujets de façon à pénétrer leur monde conceptuel et ainsi à mieux comprendre ce que signifie pour eux l'intégration des matières.

Nous avons représenté de façon conceptuelle ce que les données ont reflété de façon empirique. Nous avons traduit sous la forme d'un tableau le produit de notre processus de découverte découlant de l'étude du cadre théorique associée à l'analyse des données. Ce tableau(fig.2) illustre les tendances actuelles en intégration des matières et il rend compte des différents pôles rencontrés dans cette pratique.

Fig 2 Tableau de classification des tendances en intégration des matières



Il est construit autour de deux axes perpendiculaires. L'axe vertical est celui de l'origine et de l'orientation des situations d'apprentissage, cet axe est situé entre deux pôles, l'un étant le vécu de l'enfant et l'autre les programmes d'études. Lorsque les situations d'apprentissage ont leur origine dans le vécu des enfants, elles prennent une orientation à tendance ouverte, comme c'est la cas dans le modèle d'Angers et Bouchard. Lorsqu'elles ont leur

origine dans les programmes, elles sont prédéterminées, c'est-à-dire qu'elles sont faites d'activités et d'exercices construits à l'avance, l'enseignant présente à l'élève un projet que l'on pourrait comparer à un "kit" à assembler. les activités sont déterminées à l'avance, les objectifs à rencontrer dans chacune des matières sont pré-établis et le cheminement de l'enfant sera le même pour tous les élèves. L'orientation de ces situations d'apprentissage est davantage fermée. La tendance vers un pôle ou l'autre est donc déterminée par l'origine et l'orientation des situations d'apprentissage. Lorsque l'enseignant procède à partir de situations prédéterminées, il se situe dans le pôle des "programmes". Lorsqu'il part du vécu de l'enfant, c'est-à-dire de ses intérêts et de ses motivations profondes et qu'il en tient continuellement compte dans l'évolution du projet, il se situe dans le pôle du "vécu de l'enfant".

L'axe horizontal est celui de la gestion des activités d'apprentissage. Il touche des tâches telles que la planification, le choix des objectifs d'apprentissage, l'évaluation. A l'une des extrémités de cet axe, on retrouve l'enseignant, à l'autre l'enfant. Cet axe indique donc deux positions, celle du maître qui assume seul la gestion des activités d'apprentissage et celle de l'enfant que l'on considère comme co-gestionnaire. Nous avons retenu comme élément déterminant pour illuster les tendances vers un pôle ou l'autre de cet axe "la participation de l'élève au choix des objectifs d'apprentissage" tel que nous la décrivons dans le modèle d'Angers et Bouchard. Donc dans le cadre de notre recherche, l'enfant co-gestionnaire est celui qui est impliqué et qui participe au choix des objectifs d'apprentissage.

Etant donné que nous ne voulons qu'indiquer les tendances actuelles, les deux axes du tableau ne sont pas gradués. Il n'existe donc que quatre

positions possibles et elles correspondent aux quatre quadrants formés par les axes. Ainsi c'est à l'intérieur du quadrant IV que nous situons le modèle d'Angers et Bouchard. Celui-ci procède à partir de situations ouvertes qui tiennent compte du vécu de l'enfant et ce dernier est directement impliqué, comme nous l'avons démontré, dans la gestion des activités d'apprentissage. Le modèle de Desrochers-Brazeau quant à lui peut se situer dans le quadrant I ou III. Il se situe dans le quadrant I lorsque l'enseignant applique ce modèle en utilisant les activités telles que décrites par l'auteur dans son guide pédagogique "Le système planétaire". Il procède de cette façon à partir de situations prédéterminées. Le modèle est dans le quadrant III lorsque l'enseignant utilise les cinq étapes du modèle pour échafauder lui-même un projet, à la condition qu'il le fasse avec le concours de ses élèves et en tenant compte de leurs intérêts. Si cette condition n'est pas remplie, il soumet à ses élèves un projet fait à partir d'activités prédéterminées ce qui le place dans le quadrant I.

Selon les pistes qu'utilise l'enseignant et selon qu'il procède à partir de situations prédéterminées ou de situations ouvertes, le modèle du ministère de l'Education quant à lui ne peut que se situer dans le quadrant I ou III étant donné qu'il n'y est nullement été question de partage des tâches au niveau de la gestion.

Pour rendre compte des résultats de l'analyse, nous avons illustré séparément les deux axes de notre tableau. Ainsi à la figure(5) de la page 51, nous retrouvons les commentaires des sujets concernant l'axe de "l'origine et de l'orientation des situations d'apprentissage" et à la figure(6) de la page 84, nous retrouvons les commentaires concernant l'axe de la "gestion de

l'apprentissage". Nous avons recueilli l'essentiel de ces commentaires dans les réponses aux questions 5a, 5b, 6 et 11 de notre questionnaire d'enquête.

3.6 Validité de la recherche

Notre recherche est de nature descriptive. Elle dépeint un milieu particulier et les données que nous avons recueillies lui sont propres. Nous avons interprété ces données et le rapport que nous vous livrons décrit la pensée des sujets auprès de qui nous avons enquêté. Tout au long des entrevues, nous sommes restés attentifs à certains points susceptibles d'être révélateurs de la crédibilité de nos sources, ce que Guba & Lincoln(1985) appellent des "members checks". Ainsi, nous nous sommes assurés que le domaine de recherche était familier aux sujets et que ceux-ci comprenaient bien les questions. Nous avons été également attentifs aux conflits de valeurs qui sont quelquefois apparus et nous les avons exploités de sorte qu'ils fassent jaillir des informations venant enrichir le contexte. Citons pour exemple la question du choix des objectifs d'apprentissage, cette question a estomaqué plusieurs sujets cantonnés dans une position conservatrice où l'enseignant assure seul la gestion des activités d'apprentissage. Tout en adoptant une attitude de neutralité face à cette question, nous avons demandé à ces sujets de justifier leur position et de nous exprimer quel était selon eux, l'opinion de ceux qui affichent un point de vue opposé au leur. Ce faisant, les sujets se sont ouverts à une perspective différente tout en nous livrant des informations laissant transparaître une vision élargie de leur conception de l'intégration des matières.

Nous avons remarqué également à quelques reprises que certains sujets donnaient des réponses "plaisantes", c'est-à-dire des réponses qui

etaient perçues comme étant attendues par l'enquêteur mais qui ne correspondaient pas véritablement à l'idée des sujets. Le recoupement des questions a permis de filtrer ces reponses et également de découvrir quelques contradictions. Certains sujets nous ont souligné par exemple l'importance de tenir compte des interêts de l'enfant, mais nous avons pu constater en analysant l'ensemble de leurs réponses qu'en fait, il existait une marge entre la parole et les actes. C'est ainsi que nous avons pu déterminer en pensant ne pas nous tromper, ce que les sujets entendaient exactement par "tenir compte des interêts de l'enfant."

Pour confirmer la validité de nos résultats de recherche, nous avons procédé par triangulation. Nous avons confronté les résultats de notre analyse avec la connaissance qu'a du milieu le principal conseiller pédagogique de la commission scolaire. Nous avons entrepris le même processus avec un spécialiste expérimenté dans la formation des maitres et n'ayant aucun lien avec la commission scolaire. Nous avons effectué avec ce dernier une triangulation touchant les modeles tandis qu'avec le conseiller pédagogique, la corroboration s'est faite davantage autour de la connaissance du milieu.

Lors de nos rencontres, nous avons fait l'analyse de chacune des questions d'entrevue et nous avons discuté des conclusions auxquelles nous arrivions. Nous nous sommes entendus unanimement sur chacun des points de l'analyse. Nous avons étudié le tableau de classification des tendances en intégration des matières(fig 2) issu de l'étude des modèles existants et de l'analyse des données. Ce tableau a été jugé comme représentant correctement les courants d'idées actuelles. Nous avons également discuté de la pertinence de ce tableau et de son utilité en tant qu'outil nous permettant

de situer la pratique des sujets. L'etude des tableaux(fig 5&6) representant les deux axes que nous avons identifies a revele le bien-fonde de leur utilisation et la justesse des informations qu'ils vehiculent.

En confrontant ainsi nos idées nous en sommes venus à la conclusion que les résultats de notre recherche, tels que nous les décrivons dans les pages qui suivent, sont valides et représentatifs de la population auprès de laquelle nous avons enquête.

Chapitre IV

Analyse des données

Dans les pages qui suivent, nous présentons la synthèse des réponses obtenues à la suite des entrevues. Dans notre questionnaire d'enquête, plusieurs questions se recoupaient volontairement pour retirer le maximum d'information et vérifier la cohérence des réponses d'une question à l'autre. Pour les besoins de l'analyse, nous avons regroupé en huit principaux points l'ensemble des réponses.

1- L'origine des connaissances en intégration des matières

2- Le niveau d'intérêt des sujets

3- Les avantages et les difficultés de l'intégration des matières

4- La construction des situations d'apprentissage et le vécu de l'enfant

5- La gestion des activités d'apprentissage

6- Un modèle d'intégration des matières issu de la démarche des sujets

7- Les qualités particulières requises

8- Un support pour la pratique de l'intégration des matières

4.1 L'origine des connaissances en intégration des matières

Cinq points d'origine ont été nommés: les journées pédagogiques, les conseillers pédagogiques, l'université, les lectures personnelles et les collègues. C'est en majeure partie à l'intérieur des journées pédagogiques et

auprès des conseillers pédagogiques que les sujets ont entendu parler d'intégration des matières pour la première fois. Sept sujets sur douze ont mentionné les journées pédagogiques comme étant le principal point d'origine de leurs connaissances en intégration des matières. Quatre sujets ont identifié l'université comme point d'origine et ce, à l'intérieur de cours donnés au niveau du baccalauréat et des cours de perfectionnement des maîtres en français. Un seul sujet a mentionné les lectures personnelles et les discussions entre collègues comme point d'origine.

On peut donc dire qu'une bonne part des sujets ont pris connaissances de l'intégration des matières à l'intérieur de la commission scolaire et que leur formation dans ce domaine n'est pas tellement de nature académique.

Pour sept des douze sujets, il n'a pas été question d'intégration des matières lors de leur formation d'enseignants. Il faut mentionner au départ que la plupart des sujets sont détenteurs d'un brevet C ou B et qu'au moment où ils ont reçu leur formation, la notion d'intégration des matières n'était pas un sujet aussi discuté qu'aujourd'hui. Plusieurs des sujets nous ont mentionné qu'il n'était nullement question d'intégration des matières au moment de leurs études. Un seul sujet a entendu parler d'intégration des matières dans sa formation de base. Ce sujet est le seul détenteur d'un baccalauréat en préscolaire-élémentaire et c'est à l'intérieur de cours optionnels qu'il a été initié à l'intégration des matières. Quatre des sujets ont suivi les cours de perfectionnement des maîtres en français (P.P.M.F.). Un seul d'entre eux affirme avoir reçu des enseignements sur l'intégration des matières dans ce programme de formation. Les trois autres se montrent

plutôt incertains et se contentent de dire qu'il en a été question mais sans qu'une importance particulière lui ait été accordée.

Nous avons demandé à tous les sujets quelle place devrait occuper actuellement l'intégration des matières dans la formation universitaire des futurs maîtres. Onze des sujets ont répondu qu'elle doit avoir sa place dans le programme de formation des maîtres. Ces sujets ont donné principalement comme raison que l'intégration des matières rend les situations d'apprentissage plus intéressantes et plus vivantes pour les enfants. La majorité de ces onze sujets ont toutefois précisé qu'il était important que le sujet soit traité de façon pratique et non uniquement de façon théorique. Un sujet seulement ne pense pas que l'intégration des matières devrait occuper une grande place parce que, selon lui, c'est par l'expérience que l'on devient habile en intégration des matières.

4.2 Le niveau d'intérêt pour l'intégration des matières

Tous les sujets ont répondu qu'ils avaient un intérêt pour l'intégration des matières. Toutefois à l'exception de trois sujets qui ont nettement affiché leur enthousiasme, leur commentaire comporte un "mais" qui vient amoindrir l'intérêt que l'on porte à la question. Pour l'un, les manuels scolaires sont un frein, pour l'autre le manque de matériel est un handicap sérieux, pour l'autre encore son manque de formation dans le domaine le porte à certaines réserves. La quantité de travail supplémentaire, la peur de la confusion et le manque de savoir-faire ont été des raisons évoquées pour justifier le manque d'engagement vis-à-vis de cette approche. Un seul sujet a dit s'intéresser à l'intégration des matières mais sans chercher à en faire.

Une chose est certaine, c'est que l'intégration des matières n'a laissé aucun sujet indifférent. Le niveau d'engagement de chacun est variable et nous allons voir dans la suite de l'enquête comment chacun conçoit les différentes facettes que présente l'intégration des matières à travers les avantages et les difficultés qu'il y voit tout en tenant compte de ses propres habiletés et du contexte scolaire dans lequel il se trouve.

Dans le but de préciser le niveau d'intérêt des sujets, il leur a été demandé de se situer par rapport à la moyenne des enseignants. La réponse a été la même pour tous les sujets à savoir qu'ils considèrent leur intérêt comme étant moyen ou égal à la moyenne des enseignants. Malgré le fait que le niveau d'intérêt démontré soit inégal d'un sujet à l'autre, aucun d'eux n'a perçu que son niveau d'intérêt pour l'intégration des matières était inférieur ou supérieur à la moyenne. Comment expliquer cet effet d'homogénéité? Pourquoi les enseignants se situent-ils également? Se reconnaissent-ils le droit à la différence ou doivent-ils épouser un modèle dicté par la présente conjoncture?

4.3 Les avantages et les difficultés de l'intégration des matières

Cette question a été posée en trois parties: nous avons d'abord demandé quelles étaient les difficultés inhérentes à l'intégration des matières, nous avons ensuite demandé quels en étaient les avantages et troisièmement, nous avons présenté une liste d'éléments qui pouvaient constituer, selon le point de vue de chacun des sujets, des avantages ou des difficultés.

Dans le but de ne pas exercer d'influence lorsque nous avons posé les deux premières parties de la question, aucune suggestion n'a été faite, aucune piste ni aucun indice n'ont été donnés pour aider, orienter ou supporter les enseignants.

Voyons de plus prés les réponses à la première partie de la question. Le tableau suivant (fig 3) indique toutes les difficultés qui ont été nommées et pour chacune d'entre elles, les sujets qui avaient exprimé cette difficulté.

fig 3 Difficultés de l'intégration des matières

La quantité de matière par programme	S 4 S 6 S 11
La peur d'oublier des objectifs	S 3 S 5 S 12
Le manque de matériel	S 2 S 4 S 7
Le manque de formation	S 1 S 2 S 9
Une planification longue et lourde	S 1 S 5
L'évaluation	S 8

Nous avons fait de même en ce qui concerne les avantages de faire de l'intégration des matières.

fig 4 Avantages de l'intégration des matières

Plus de vie dans la classe	S 1 S 4 S 6 S 8 S 10
Les enfants apprennent mieux	S 1 S 3 S 8 S 11
Les jeunes sont plus intéressés	S 2 S 5 S 9 S 12
Plus de temps pour tout voir	S 1 S 4 S 5 S 7
La matière est moins décortiquée	S 1 S 2 S 5 S 10

Comme on peut le constater, il n'y a pas de grands écarts d'idées dans ces réponses. Les enseignants perçoivent sensiblement les mêmes difficultés et les mêmes avantages. Les difficultés sont exprimées au niveau de l'organisation de l'intégration des matières. Elles représentent la synthèse de ce qui a été exprimé à maintes reprises au cours des entrevues: les programmes à couvrir, les objectifs à rencontrer, les volumes à suivre, les cahiers d'exercices à remplir et le manque de connaissances et de formation en intégration des matières.

Est-ce là une piste qui nous amènerait à déduire que les enseignants considèrent l'intégration des matières comme un mode d'organisation de l'enseignement tel que l'entend le ministère de l'Education (D.G.P. 1986) plutôt qu'une approche pédagogique où l'accent est mis davantage sur ce qui se vit et non seulement sur ce qui s'apprend ou s'enseigne (Mercier-Gouin,1981)? Les difficultés exprimées dans ce cas auraient pu toucher des problèmes tels que le rôle spécifique de l'élève et de l'enseignant dans cette approche, la qualité des mises en situation, la communication dans la classe, les liens possibles entre les différentes matières, l'utilisation des ressources potentielles.

L'examen des avantages démontre que les enseignants attribuent à l'intégration des matières des qualités notables: la classe est vivante et les enfants apprennent mieux! Que peut-on demander de mieux? Mais comment expliquer, qu'avec des avantages aussi profitables, l'intégration des matières ne fasse pas plus d'adeptes? Les difficultés d'organisation sont-elles insurmontables? Demandent-elles, pour être résolues, que les enseignants

recoivent une formation particulière? Les enseignants ont-ils besoin d'un support particulier qui n'est pas offert dans le milieu scolaire? Ont-ils besoin d'y voir plus clair dans leur façon de concevoir l'enseignement?

Les réponses à la troisième partie de la question nous amènent à fouiller plus en profondeur ce qui a été dit dans les deux premières parties. Nous avons fourni aux répondants une liste de douze éléments couvrant des points susceptibles de représenter des avantages ou des désavantages à l'intégration des matières. L'ordre dans lequel étaient placés les éléments était aléatoire. Ces éléments sont:

- Le nombre d'élèves
- La dimension de la classe
- Les ressources humaines
- Les ressources matérielles
- L'horaire de l'école
- Le matériel didactique
- La discipline
- Les programmes du ministère
- La planification et les préparations de classe
- L'évaluation
- Le développement de l'enfant
- L'apprentissage et le rendement scolaire

4.3.1 Le nombre d'élèves

Le nombre d'élèves fait l'objet de divers commentaires. Une seule idée commune existe entre les enseignants: vingt élèves serait un nombre idéal pour une classe.

Pour certains, le nombre d'élèves importe peu. Pour d'autres, un trop grand nombre d'élèves représente un handicap important tandis que pour quelques enseignants un grand nombre d'élèves signifie beaucoup d'idées, d'échanges et d'interactions. Un petit groupe (environ quinze élèves) peut être ennuyant si les idées ne sortent pas.

4.3.2 La dimension de la classe

Visiblement les classes ne sont pas construites en fonction de l'intégration des matières. On aimerait des classes plus grandes de sorte qu'on puisse principalement y installer différents zones de travail: coin de bricolage, coin de lecture, coin de travail. On aimerait pouvoir installer des tables où le matériel servant au travaux des élèves pourrait rester en permanence. Un petit lavabo serait bien utile. Le mode conditionnel a été le plus employé quand les enseignants ont parlé de la dimension de la classe. On ne rêve pas en couleur et on accepte la réalité en essayant d'utiliser son espace du mieux qu'on peut.

4.3.3 Les ressources humaines

Les enseignants sont ouverts aux ressources qui existent à l'intérieur de la commission scolaire et dans le milieu. On fait appel à des parents ou à des gens du village pour animer des ateliers sur des sujets variés qui rejoignent les thèmes étudiés en classe. Ces ressources sont perçues comme étant utiles mais non indispensables.

4 3 4 Les ressources matérielles

Neuf enseignants manquent de matériel. Trois autres, bien qu'ils souhaitent en avoir davantage, se débrouillent toujours avec ce qu'ils ont sous la main et ne se sentent pas freinés.

Cette question du matériel est-elle en réalité un problème sans issu? Bien que les écoles soient dotées d'un minimum de matériel, est-il vraiment nécessaire que pour chaque projet qui se réalise nous devions posséder un matériel spécialisé qui, faute de l'avoir, mette le projet en péril?

En imaginant une situation où une somme de 2 000$ leur serait offerte, nous avons demandé aux répondants de dire comment ils dépenseraient cette somme. Voici la liste du matériel acheté:

- des accompagnements sonores ou visuels, une banque de diapositives, des films fixes, des volumes, des cahiers d'exercices, du carton, des feuilles, des crayons feutres, des journaux, des revues, des jeux éducatifs, du matériel pour des ateliers, du matériel de sciences, des bagages de choses en arts plastiques et finalement un peu d'argent pour le transport.

Comme on peut le constater, il n'y a rien de magique ni rien d'extraordinaire dans ces achats! On a sous les yeux une liste de matériel que l'on retrouve couramment dans les écoles. Est-il possible que nous ayons sous la main tout ce dont nous avons besoin et qu'il s'agisse de regarder autour de nous pour le trouver?

Tout le matériel cité n'a rien de spécifique à l'intégration des matières. On peut tout aussi bien le retrouver dans une classe où

l'enseignement traditionnel est appliqué. La question du matériel ne relèverait-elle pas plutôt de sa souplesse, de sa polyvalence et de son caractère non obligatoire?

4.3.5 L'horaire de l'école

Deux points sont ressortis clairement: les coupures et la fragmentation du temps. Les enseignants sont tous d'accord pour dire qu'il y a beaucoup de coupures à l'horaire: les périodes de catéchèse et de morale et les périodes des spécialistes sont les plus évidentes.

En ce qui concerne la fragmentation du temps, les enseignants fonctionnent dans l'ensemble selon un horaire découpé par matière. Ils répondent d'abord à une demande de la direction d'école qui veut que lui soit remis, en début d'année, un emploi du temps qui rende compte du temps consacré à chaque matière durant la semaine. Bien que certains enseignants modifient leur horaire au besoin, par exemple si: (S.1)"les enfants ne sont pas disposés à travailler dans une matière", ou encore si: (S.3)"on est lancé dans un travail et on continue"), il demeure que de façon générale il est suivi de façon assez fidèle. Voici quelques-unes des raisons évoquées: (S.5)"c'est plus sécuritaire d'y aller bien cédule", (S.10)"il faut que je respecte le temps horaire", "certains enfants qui n'aiment pas le français n'en feraient pas", (S.11)"quand je fais de l'intégration, il y a toujours notre horaire qui nous ramène".

Cette question de l'horaire présente le cas typique d'un "problème apparent" (Goguelin, Bize, et Carpentier, 1967) c'est-à-dire celui d'une fausse contrainte, dans la mesure où l'horaire est perçu par les enseignants comme étant imposé alors que dans les faits, la demande du directeur de fournir son

horaire est uniquement une mesure administrative de supervision vis-à-vis du temps consacré à chacune des matières. Ce temps doit correspondre à celui prescrit par le régime pédagogique. L'enseignant qui fournit son horaire s'engage à respecter les normes décrites par le régime pédagogique mais rien ne l'oblige à faire du français à chaque lundi matin de 8h30 à 9h30. L'enseignant qui veut organiser son temps en fonction d'un projet ou de l'étude d'un thème peut le faire en tout temps.

Quelles sont donc les véritables raisons qui motivent les enseignants à suivre fidèlement leur horaire? Manquent-ils de moyens pour assurer une gestion adéquate de la répartition du temps par matière dans le cadre d'un projet de classe?

4.3.6 Le matériel didactique

Deux opinions ont été exprimées au sujet du matériel didactique. La première est que le matériel existant s'adapte difficilement aux situations d'intégration des matières. On veut dire par là que les exercices présentés dans les volumes de classe et les cahiers d'élèves, malgré qu'ils soient bien construits, intéressants et bien illustrés, correspondent rarement aux différents thèmes étudiés en classe. En d'autres mots, lorsqu'un enseignant choisit un thème tel que "le verger", il n'est pas garanti qu'il puisse trouver dans les volumes de classe tout le matériel nécessaire pour l'étude de ce sujet.

La seconde opinion exprimée est en quelque sorte la conséquence de la première: faute d'avoir des manuels bâtis selon des thèmes, il faut construire soi-même son matériel et cela demande du temps et de l'énergie que l'on n'est pas toujours prêt à mettre.

4.3.7 La discipline

Tous les sujets sont d'accord pour dire que la classe est plus bruyante, plus grouillante et qu'il y a davantage de va-et-vient. Toutefois, un seul enseignant a exprimé sa difficulté à fonctionner dans un tel climat:

S.7- "Ça devrait être plus ardu. Ça demande des déplacements, ça demande du travail d'équipe alors tu as plus de difficulté à contrôler ta discipline dans ce temps-là que lorsqu'ils sont assis à leur place à faire un exercice quelconque."

Les autres sujets ont raconté chacun à leur façon qu'ils concevaient la discipline d'une manière différente. Pour le sujet #6, "La discipline, ça tombe presque". Pour le sujet #2, "C'est sûr que c'est plus bruyant, les enfants sont plus naturels, mais il y a moyen de garder un certain ordre, un certain calme. Avec les plus tannants c'est plus facile parce que je réussis à les intéresser plus." Pour le sujet #3, "Il faut accepter plus de tapage dans la classe mais quand les enfants sont occupés à travailler, ce n'est pas un tapage déplaisant." Pour le sujet #9, "Ça fonctionne si les jeunes sont intéressés à ce qu'ils font. Il faut s'attendre à du va-et-vient mais en général ça ne présente pas de problème majeur."

4.3.8 Les programmes du ministère

Les enseignants sont unanimes à dire que les programmes sont chargés et qu'il est difficile d'atteindre tous les objectifs qu'ils contiennent. Le fait qu'il y ait beaucoup de contenu en incitent plusieurs à faire de l'intégration des matières. Un seul enseignant est d'avis contraire: les programmes sont tellement chargés qu'il ne peut pas se permettre de faire

trop d'intégration des matières. Mais pour la majorité d'entre-eux, l'intégration des matières est considérée comme étant un mode d'organisation propice à solutionner en partie le problème de la quantité de matière à voir au cours d'une année scolaire.

Les programmes ne sont pas perçus comme étant incitatifs vis-à-vis de l'intégration des matières. Il y a cependant une exception: le programme de formation sociale et personnelle, qui n'a pas de période déterminée à l'horaire, est le seul a être reconnu comme étant incitatif.

Pour cinq des sujets, les programmes sont essentiellement des documents de référence, des guides complets, bien rédigés et nécessaires au bon déroulement de leur enseignement, mais pour la moitié des répondants, ils sont une source d'insatisfaction.

S.1- "On a beaucoup de contenu. Je trouve ça plus difficile. Il faut que tu aies ton programme toujours en main. Ça m'oblige à fouiller beaucoup."

S.2- "Le programme de mathématiques, je n'ai pas trouvé le truc de l'intégrer."

S.6- "Le fait d'avoir beaucoup de programmes puis de pas être en mesure de tout mémoriser ça, mais de devoir le faire, c'est une job de les atteindre ces objectifs là! Quant tu as passé six à sept heures avec les enfants, tu n'as pas le goût de commencer à lire ça, à déchiffrer ça. C'est tout des grands mots."

S.6- "Si tu veux faire un projet de semaine, il faut que tu partes avec tes programmes le vendredi soir."

S.7 - "A bien des places c'est comme ça, tu chevauches deux affaires quasiment identiques que tu aurais pu intégrer puis tu es obligé de répéter ces choses. Les programmes sont difficiles à regarder pour ça."

S 7- Si on faisait programme par programme, on n'arriverait pas dans le temps alors on est obligé de faire de l'intégration des matières, surtout avec les petites matières."

S 10- "C'est sûr, on a trop de programmes à satisfaire. On n'a pas le temps de s'arrêter à chacun des programmes de façon efficace."

S 10- "Il y a trop de programmes en même temps. On a pas le temps de les posséder vraiment, ils t'amènent un changement dans ton programme."

S 10- "Dans le fond les programmes sont faciles. Ce sont les moyens qu'ils te forcent à prendre pour les atteindre qui te rendent la vie compliquée... c'est des nouveaux livres dans tout!"

S 11-"Parce qu'on a un programme à suivre et qu'il faut passer à travers, je ne pense pas qu'on viendrait à bout de voir tous nos objectifs dans toutes les matières si on faisait de l'intégration totale des matières."

En ce qui concerne les programmes pris individuellement, le programme de mathématiques remporte la palme de l'impopularité. Un seul répondant se dit ne pas être freiné par cette matière. Quant aux autres, le commentaire général est que ce n'est pas facile à intégrer, c'est très morcelé et ça ne va pas avec n'importe quoi. A y regarder de plus près, on trouve que pour certaines parties du programmes telles que les mesures, les formes, les fractions, il est relativement facile de trouver des applications dans la vie courante. Mais il n'en reste pas moins que, dans l'ensemble de son programme, cette matière est perçue comme freinante en intégration des matières.

Quant au français, faut-il le dire, on en fait dans toutes les matières et il est perçu comme étant facile à intégrer. On l'intègre surtout aux sciences humaines et aux sciences de la nature (S 5- "Sciences, c'est facile à intégrer parce qu'il y a toujours de la lecture.") mais le contraire n'est pas vrai, c'est-

à-dire que lorsque que l'on fait une activité en français, on n'y fait rarement des sciences de la nature.

4.3.9 La planification et les préparations de classe

Excessivement lourde! C'est volumineux! Beaucoup de travail! Beaucoup de recherches! Ça demande plus d'ouvrage! Je trouve ça plus long!

Ces deux premières lignes en disent assez long sur ce que pensent les répondants à propos de la planification et des préparations de classe. Point n'est besoin d'en rajouter, le message est clair et évident: le travail de planification et de préparation est perçu comme étant un mangeur d'énergie et de temps. Sa nature consiste à chercher des idées, chercher à approcher les enfants d'une façon nouvelle qui va "cliquer", courir après des ressources, faire des contacts, tenir compte du fait que tous les élèves n'en sont pas au même point, préparer du matériel.

4.3.10 L'évaluation

Pour deux des enseignants consultés, l'évaluation est intégrée au projet et elle ne pose pas de problème particulier. Les élèves sont évalués avec des instruments qui ont été fabriqués selon les objectifs et les matières travaillés dans les activités.

> S.10- "J'évalue ce que les enfants ont fait selon des intruments que j'ai fabriqué. Si je veux vérifier s'ils sont capables de résoudre un problème, bien, ils en ont fait autant avec mes activités sur la cabane à sucre que s'ils avaient eu le livre."

S.8- "Bon disons que je vois les notions de mesure en construisant la maquette. Les élèves calculent les longueurs, les largeurs, les hauteurs. La réalisation de la maquette m'indique si les enfants ont bien saisi les notions."

Il n'en est pas ainsi pour les autres répondants. Pour certains, l'évaluation a lieu à l'intérieur du projet mais elle se fait de façon formelle à l'aide d'un test écrit. Mais pour plusieurs enseignants, les difficultés que pose l'évaluation ne viennent pas de l'intégration des matières. Elles tiennent plutôt de l'habilité de chaque personne à évaluer.

S.6- "Je ne l'évalue pas, ça a été trop bien!"

S.5- "Ce n'est pas chose facile. C'est pas facile quand tu dis je vais corriger et évaluer l'organisation de son texte. Au fond, c'est bien toujours le pif du prof, hein!"

S.4- "Ah! C'est sûrement plus embêtant. Il faut que tu suives chaque élève, pour que chaque élève ait une feuille de route j'ai l'impression. Je ne sais pas vraiment le faire."

S.1- "Je ne réussis pas à faire l'évaluation dans un projet. Il faut que tu reviennes à des exercices structurés pour lui faire son bulletin. Mon évaluation n'est pas prévue à l'avance. Il n'y a jamais personne qui nous a dit qu'il fallait bâtir une évaluation."

S.7- "Je vais voir si, dans l'ensemble de l'écrit, ils ont compris ce que j'aurai essayé de faire passer mais ce n'est pas une évaluation avec des notes."

4.3.11 Le développement de l'enfant

Les enseignants ont parlé des qualités développées par l'intégration des matières. Les trois qualités les plus nommées sont l'autonomie, le sens des responsabilités et l'esprit d'ouverture. L'autonomie et le sens des responsabilité se développent du fait de la nature des situations d'apprentissage qui offrent aux élèves un encadrement souple et propice à la prise en charge de leur agir. Quant à l'esprit d'ouverture, il se développe à l'intérieur du travail d'équipe qui, du fait des interactions entre ses membres, entraine le partage des idées et par ricochet, suscite la réceptivité des idées autres que les siennes.

D'autres avantages pour le développement de l'enfant ont été mentionnés par les enseignants. Ainsi pour le sujet #5, l'intégration des matières favorise les plus forts qui ont davantage la possibilité de progresser à leur propre rythme. Elle ouvre les portes à ceux qui ont le goût de savoir. Le sujet #6 affirme que les élèves développent leur qualité de chercheur, le sujet #8 dit voir grandir le sens de la curiosité chez ses élèves et le sujet #11 parle de l'esprit d'entraide.

4.3.12 L'apprentissage et le rendement scolaire

Une idée générale se dégage: les enfants apprennent mieux et apprennent plus que les objectifs minimaux fixés par les programmes. Regardons quelques-uns des commentaires à l'égard de l'apprentissage:

S.1- "S'il y a de l'intérêt au départ, le rendement est meilleur."

S.3- "Ils apprennent beaucoup de choses, chacun à leur propre rythme. Ça fait des enfants plus chercheurs, plus savants."

S 4- "Sa formation va être plus complète puis autant que possible s'il peut rattacher ce qu'il apprend à des choses concrètes, il a plus de chances qu'il retienne et qu'il voit l'utilité de ça. Logiquement, quand quelque chose nous intéresse, on le fait mieux."

S 6- "Les enfant tendent à aller chercher plus parce que c'est plus peppant."

S 8- "Je pense qu'un enfant intéressé, motivé et actif apprend mieux. L'enfant motivé travaille mieux et ses acquis sont plus permanents."

S 9- Ça va être sorti de lui-même plutôt que d'un livre, il va apprendre plus.

S 10- "L'enfant est embarqué et il est "peppé". Il en retire plus. Il travaille plus parce que je suis moins en position de le freiner."

Il est intéressant de constater à ce stade-ci que ces enseignants associent apprentissage, motivation et rendement scolaire. Cette association cadre parfaitement avec les paradigmes de l'intégration des matières dont l'un des postulats a trait à l'importance de l'intérêt chez l'enfant. Les enseignants reconnaissent que lorsque les élèves travaillent à quelque chose qui les intéresse, leur niveau de motivation est élevé et cela a un effet direct sur la qualité de l'apprentissage et sur le rendement scolaire.

Quatre enseignants se démarquent de l'ensemble des sujets en donnant des réponses qui semblent être davantage des projections que des

affirmations. En effet, des réponses telles "Si on fait de l'intégration des matières avec du rendement scolaire, ça demande plus." ou encore "C'est global, ça fait que si tu mets bin des affaires dans le global, ça le développerait." ou encore "Les connaissance acquises seraient peut-être davantage intégrées." donnent à penser que ces enseignants, qui d'ailleurs s'expriment au conditionnel, ont peu d'expérience dans la pratique de l'intégration des matières.

Il serait opportun à ce stade-ci d'ouvrir une parenthèse et de faire la distinction entre ce que nous avons appelé le "savoir populaire" et le "savoir théorique" des sujets. Le "savoir populaire" représente ce que les enseignants connaissent de l'intégration des matières. Ce savoir est issu des enseignements qu'ils ont reçu sur le sujet (lors de journées pédagogiques ou dans quelques cours universitaires) et des échanges qu'ils ont eu lors de discussions entre collègues. C'est un savoir qui est essentiellement implicite. C'est pour cette raison que nous avons choisi d'utiliser l'expression "savoir populaire" plutôt que "savoir théorique". En effet au cours des entrevues, une seule des douze personnes questionnées a pu nommer un auteur qui a parlé d'intégration des matières et par ailleurs aucune d'entre elles n'a pu s'entretenir sur les fondements théoriques de cette approche.

4.4 La construction des situations d'apprentissage en classe et le vécu de l'enfant

Cette question comporte deux volets. Le premier concerne ce qui est utilisé pour la construction des situations d'apprentissage et le deuxième, la place qu'occupe le vécu de l'enfant quand les enseignants construisent leurs situations d'apprentissage. Une de nos préoccupations en posant cette

question était de savoir si les sujets tenaient compte du vécu de l'enfant et quelle importance ils lui accordaient. Dans un premier temps, nous avons posé la première partie de la question, c'est-à-dire, à partir de quoi les situations d'apprentissage sont construites et si le sujet ne faisait pas mention du vécu de l'enfant dans sa réponse, nous posions la deuxième partie de la question en lui demandant de spécifier la place qu'occupe le vécu de l'enfant dans les situations d'apprentissage qu'il construit.

Il est apparu assez évident au cours de l'enquête qu'il existe chez tous les sujets un souci de tenir compte du vécu de l'enfant. Toutefois ils n'en tiennent pas tous compte de la même façon et nous verrons qu'il nous est possible d'établir des liens entre l'origine et l'orientation des situations d'apprentissage, selon qu'elles partent de situations prédéterminées ou du vécu de l'enfant. Ces liens nous permettront de voir vers quel type de pédagogie, ouverte ou fermée, s'orientent les sujets. Mais analysons d'abord le premier volet de notre question.

Les situations d'apprentissage en classe sont construites essentiellement à partir des manuels scolaires et des programmes. Onze des douze enseignants ont mentionné ces deux éléments. Parmi les autres éléments nous retrouvons, par ordre décroissant, les thèmes, les banques d'activités, les événements qui se présentent dans le quotidien (la fête d'un élève par exemple), les expériences vécues par l'enseignant dans le passé et les suggestions d'autres enseignants.

Comme on peut le constater, on ne retrouve que très peu le vécu de l'enfant dans les éléments cités. Doit-on sous-entendre que le vécu coincide en certains cas avec les thèmes du manuel qui n'ont pas été choisis par

hasard? Signalons en premier lieu que sept des sujets ont mentionné à la première partie de la question qu'ils tenaient compte du vécu de l'enfant. Qu'entendent-ils d'abord par le "vécu de l'enfant" et comment exactement en tiennent -ils compte?

En réalité, derrière les expressions telles que "tenir compte du vécu de l'enfant", "construire à partir des enfants", "voir si ça plaît aux enfants", aller chercher des situations réelles dont ils ont besoin", "aller dans les intérêts des enfants" on découvre la même préoccupation consulter les élèves pour savoir si la situation que l'on a construite ou que l'on s'apprête à construire suscitera de l'enthousiasme. Tenir compte du vécu de l'enfant revient-il à dire que les enseignants ne font en fait que vérifier auprès des élèves l'intérêt que suscite le travail qui leur est présenté? Cherche-t-on à mettre l'enfant en situation de produire des idées, de créer, de décider, de planifier en tenant compte de ses propres talents et de son questionnement personnel dans un domaine de la vie qui le motive à entreprendre une démarche d'apprentissage?

Prenons l'exemple, tel que fourni par un enseignant, d'un thème comme le temps des sucres. C'est un thème qui intéresse de près ou de loin tous les enfants. A chaque printemps la sève coule de nos érables et elle est transformée en délectable sirop. C'est là une bonne occasion de réaliser une sortie avec les élèves et d'en profiter pour joindre l'utile à l'agréable en intégrant cette activité récréative à nos activités académiques. Si l'on s'en tient aux données recueillies dans l'enquête, ce sont les enseignants eux-mêmes qui introduisent auprès des élèves l'idée de faire graviter autour du thème de la cabane à sucre, les activités académiques, culturelles et récréatives qui vont s'imbriquer les unes dans les autres pour constituer le

thème. Selon l'enthousiasme exprimé par les élèves, les enseignants estiment l'ampleur que prendra le sujet d'étude et expliquent aux enfants la nature du travail qui les attend. Les activités du thème sont donc constituées de situations prédéterminées (textes, exercices, expériences) choisies selon une planification d'étape et où l'on retrouve les objectifs d'apprentissage des différentes matières étudiées.

Si on se réfère à Paquette (1985), nous sommes dans un système d'enseignement qui tient davantage de la pédagogie fermée que de la pédagogie ouverte. Ce sont les enseignants qui sont à l'origine du projet. Ils orientent la majeure partie du travail qui sera effectué au cours du projet en fonction d'objectifs préétablis et déterminés par les programmes. Comme point d'arrivée, on obtient une production commune qui est dirigée vers des apprentissages préétablis et qui n'aura pas ou peu tenu compte de différences individuelles des élèves.

Plaçons-nous maintenant au pôle opposé, celui d'un système de pédagogie ouverte. Est-il possible que les intérêts exprimés par l'enfant soient à l'origine du projet? Est-il possible également que l'orientation du projet soit donnée par ces mêmes intérêts et que les situations d'apprentissage soient construites en fonction de cette orientation?

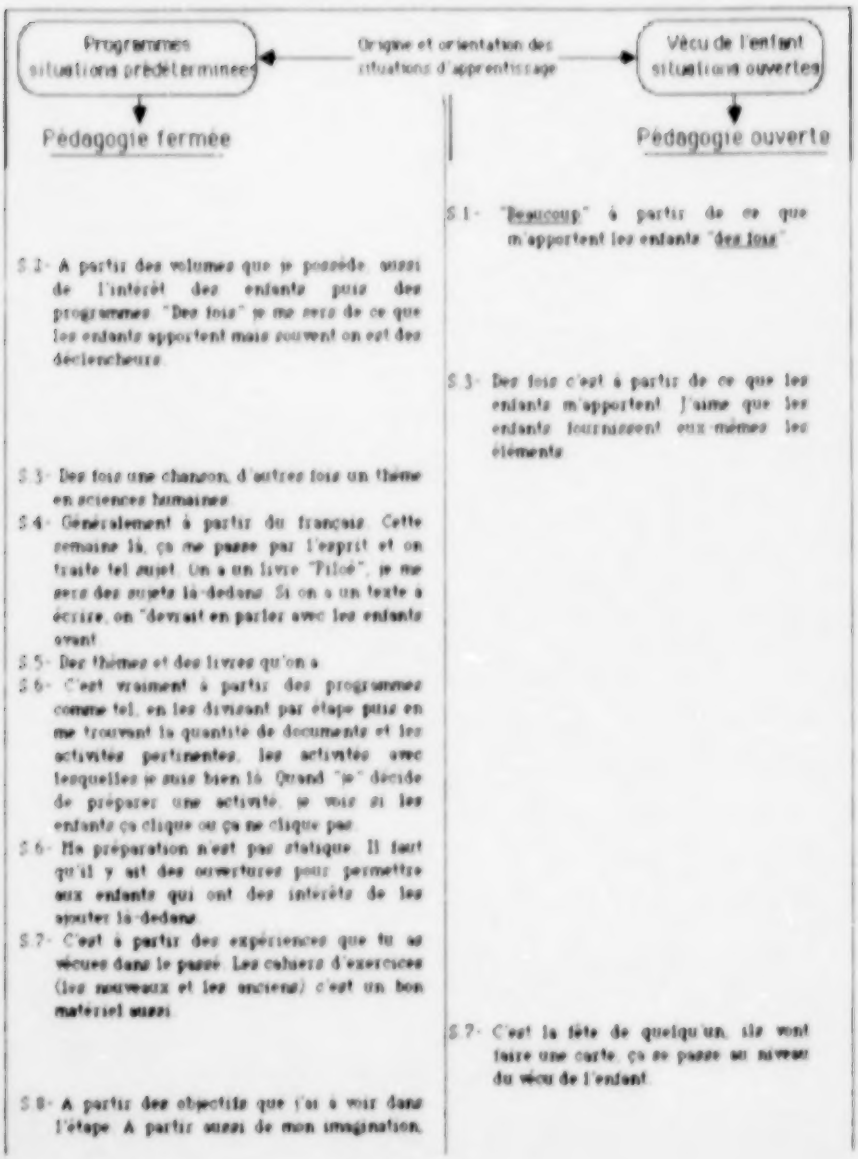
Reprenons le thème de la cabane à sucre et regardons quelle orientation peut prendre l'étude de ce thème si l'enseignant prend comme point d'origine le vécu de l'enfant et ses intérêts. Les situations d'apprentissage seront bâties en fonction de centres d'intérêts exprimés par les élèves. Ainsi on peut imaginer, par exemple, un groupe d'étudiants s'intéressant au débit de l'eau coulant d'un érable et étudiant les variations

de ce débit en fonction de la température ou encore s'intéressant au calcul de la densité du sucre dans l'eau d'érable à travers les différentes étapes de sa transformation. On peut également imaginer d'autres élèves s'associant avec le propriétaire de l'érablière pour vendre des produits de l'érable en suivant certaines règles de marketing préalablement étudiées et mises en place par les élèves eux-mêmes.

Nous sommes loin des sujets d'études traditionnels qui risquent de se répéter d'une année à l'autre du primaire et qui ne couvrent que sommairement les différents secteurs d'activités d'une érablière. On pourrait en dire autant d'autres thèmes tel que l'Halloween, la St-Valentin ou la Ste-Catherine, thèmes qui sont utilisés fréquemment dans les classes, qui se répètent plusieurs fois au cours des six années du primaire et qui sont vécus de façon redondante dans leur forme bien qu'on y trouve des différences au niveau des objectifs des programmes.

Vers quels types de pédagogie s'orientent donc les enseignants consultés? Pour illustrer (fig 5) leurs tendances vers un type ou l'autre de pédagogie (ouverte ou fermée) nous avons situé les réponses de chacun des sujets sur l'axe appelé "origine et orientation des situations d'apprentissage". Les deux pôles de cet axe sont d'une part les programmes dont les situations prédéterminées conduisent à une pédagogie fermée et d'autre part le vécu de l'enfant susceptible de générer des situations ouvertes correspondant à une pédagogie ouverte. Nous verrons d'après le classement de chacune des réponses que les personnes consultées enseignent essentiellement à partir de situations prédéterminées et de ce fait pratiquent une pédagogie fermée.

fig 5: Réponses des sujets concernant l'origine et l'orientation des situations d'apprentissage


Programmes
situations prédéterminées
Origine et orientation des situations d'apprentissage
Vécu de l'enfant
situations ouvertes
Pédagogie fermée
Pédagogie ouverte
S 1- A partir des volumes que je possède aussi de l'intérêt des enfants puis des programmes. "Des fois" je me sers de ce que les enfants apportent mais souvent on est des déclencheurs.
S 3- Des fois une chanson, d'autres fois un thème en sciences humaines.
S 4- Généralement à partir du français. Cette semaine là, ça ne passe par l'esprit et on traite tel sujet. Un a un livre "Filoé", je me sers des sujets là-dedans. Si on a un texte à écrire, on "devrait en parler avec les enfants avant.
S 5- Des thèmes et des livres qu'on a.
S 6- C'est vraiment à partir des programmes comme tel, en les divisant par étape puis en me trouvant la quantité de documents et les activités pertinentes, les activités avec lesquelles je suis bien là. Quand "je" décide de préparer une activité, je vois si les enfants ça clique ou ça ne clique pas.
S 6- Ma préparation n'est pas statique. Il faut qu'il y ait des ouvertures pour permettre aux enfants qui ont des intérêts de les ajouter là-dedans.
S 7- C'est à partir des expériences que tu as vécues dans le passé. Les cahiers d'exercices (les nouveaux et les anciens) c'est un bon matériel aussi.
S 8- A partir des objectifs que j'ai à voir dans l'étape. A partir aussi de mon imagination.
S 1- "Beaucoup" à partir de ce que m'apportent les enfants "des fois".
S 3- Des fois c'est à partir de ce que les enfants m'apportent. J'aime que les enfants fournissent eux-mêmes les éléments.
S 7- C'est la fête de quelqu'un, ils vont faire une carte, ça se passe au niveau du vécu de l'enfant.

mes connaissances et mon expérience. En mathématiques, j'ai mon livre du maître, en anglais on a un livre, les structures sont tellement bien établies.	
S 9- Je me sers des volumes de base. Il y a des situations à l'intérieur.	S 8- Un peu le vécu des enfants.
S 10- C'est à partir de mon français, je prends mon guide. On part du guide puis là on rattache. Là, il embarque et il me suit.	
S 11- En mathématiques, c'est des situations qui me sont données par le guide du maître. En français je suis également le livre du maître. En général je me sers d'une situation que je propose aux enfants et si je vois que ça les intéresse, je l'exploite. Souvent c'est moi qui leur propose des choses.	
S 12- Un événement qui s'est passé dans la classe, un enfant qui m'apporte quelque chose.	
S 13- En mathématiques je suis pas mal mon livre de classe. En français je suis le volume page par page. On va faire l'Halloween bientôt et on a une situation de préparée. Je vais parler mathématiques et en même temps on a bâti toute une situation en français qui était dans notre manuel et je l'ai exploitée à ce moment-là.	

4.5 La gestion des activités d'apprentissage

La gestion des activités d'apprentissage occupe une place importante dans la tâche de l'enseignant. La planification, le choix des objectifs d'apprentissage, l'évaluation en sont les principales composantes. Il a été demandé aux enseignants de situer la place qu'occupe l'élève dans la gestion des activités d'apprentissage et de préciser spécifiquement son rôle dans le choix des objectifs d'apprentissage.

Pour analyser ces données, nous nous sommes référés au modèle d'Angers et Bouchard (1981) parce qu'il offre un enseignement riche sur

cette question. En effet, ces deux auteurs considèrent l'enfant comme l'artisan, le responsable de ses apprentissages et de ce fait l'élèvent au rang de co-gestionnaire des activités d'apprentissage. Le choix des objectifs d'apprentissage est une étape importante dans la réalisation d'un projet de classe. L'enfant y prend conscience que les activités qu'il s'apprête à vivre sont étroitement liées avec les différentes matières au programme et que chacune de ces matières détermine des compétences qu'il aura à développer pour mener son projet à terme.

Il a donc été demandé aux répondants quelle place occupe l'enfant dans le choix des objectifs d'apprentissage. C'est par une réaction de surprise qu'a été reçue cette question. Ils ont ri un peu, certains ont répété la question ou ont demandé de la répéter, d'autres ont fait des silences, des "eeh". Visiblement la question ne laisse personne dans l'indifférence et dans toute les entrevues elle a été longuement discutée.

Mais pourquoi a-t-elle provoqué cette réaction de surprise? De toute évidence, quand on pense que le choix des objectifs d'apprentissage revient uniquement à l'enseignant, cette réaction s'explique aisément. En effet, aucun des répondants ne croit que l'élève à un rôle à jouer. Dans un premier temps, la question a été comprise dans le sens où l'élève a la possibilité de choisir la matière qui lui convient. Or les programmes délimitent la matière à voir pour un niveau donné. Dans un deuxième temps, la question a été comprise dans le sens où l'enfant choisit seul, sans la supervision de l'enseignant, ses objectifs d'apprentissage, délaissant ainsi les matières qui lui plaisent moins.

En utilisant notre tableau(fig 2) de la page 52 illustrant les tendances en intégration des matières, nous avons situé les réponses des sujets par

rapport aux pôles "enseignant-élève" de l'axe de la gestion de l'apprentissage.

Fig 6: Réponses des sujets concernant la gestion de l'apprentissage.

Maître ---- Gestion des activités d'apprentissage ---- Enfant	
S.1- Je dirais qu'ils ne jouent pas un grand rôle. Si les enfants vivaient un type d'école comme ça à partir de la première année ils deviendraient habiles mais c'est une autre école. Je pense qu'on parle comme d'une autre école.	
S.2- L'élève ne joue aucun rôle.	
S.3- C'est moi qui joue le rôle. J'ai mon programme à respecter.	
S.4- Les enfants ne jouent aucun rôle.	
S.5- Ils n'ont pas le choix. L'important c'est de voir tous les objectifs dans l'année.	
	S.6- L'enseignant pourrait partir avec des objectifs précis, les moyens appartiendraient plus à l'enfant mais l'enfant pourrait arriver avec des objectifs aussi. Je pense que là ça deviendrait peut-être un mixage.
S.7- Je pense qu'il n'a pas grand chose à faire dans le choix. C'est moi qui choisit pour lui.	
	S.8- Je demande à l'occasion, quand les enfants me suggèrent une activité, qu'est-ce qu'on peut faire avec ça? Mais le plus souvent je choisis.
S.9- Jusqu'à maintenant ils n'ont pas le choix. Le programme est tout déterminé à l'avance. Je présente au début de l'année une revue de ce qu'on va voir dans l'année mais c'est tout.	
S.10-Les enfants de deuxième année sont trop jeunes pour ça!	

S 11 - L'élève ne joue pas de rôle. Les objectifs sont dans ton programme et tu n'as pas le choix. S 12 - Il faudrait l'expérimenter pour le savoir.	

Le sujet #8 est le seul qui invite occasionnellement l'élève à identifier les apprentissages qu'il pourrait faire dans une activité. Bien qu'il pense qu'il serait intéressant de consulter les enfants plus souvent, la grande quantité de structures(programmes, matières, objectifs) et surtout la peur de ne plus savoir où il s'en va, l'amène à faire cavalier seul dans la gestion des activités d'apprentissage.

Le sujet #6 laisse une porte ouverte au rôle que peut jouer l'élève et il emploie le conditionnel pour exprimer son idée comme si elle n'était qu'hypothétique. Pour les sujets #4, 5 et 9, peut-être que si l'enseignant travaillait "comme ça", les enfants deviendraient habiles à assurer une partie de la gestion de leur apprentissage. Le sujet #1 est du même avis "mais" c'est une autre école.

En résumé, les répondants n'exploitent pas ou peu le volet de la "participation" des élèves au processus du choix des objectifs d'apprentissage. Ensemble, enseignants et élèves n'établissent pas ou peu les rapports entre le travail à réaliser dans un thème et les disciplines directement impliquées. L'enseignant est-il seul maître à bord après Dieu? La question reste posée. Paradoxalement, ces enseignants se définissent comme étant des guides, des aides, des soutiens, des personnes aidantes et facilitantes pour leurs élèves. Comment expliquer cette contradiction? Le rôle de soutien ou de guide chez les enseignants ne semble pas inclure la perspective d'une prise en charge des élèves par eux-mêmes. Apprendre aux enfants à apprendre, c'est mon rêve dit un sujet!

4.6 Un modèle d'intégration des matières issu de la démarche des sujets

Nous avons regardé la démarche de chaque enseignant du point de vue de la mise en route d'un projet, sa planification, son déroulement et son évaluation. Dans un premier temps, nous voulions savoir si chacun des sujets avait une méthode personnelle d'intégrer les matières. En d'autres termes, quelles sont les façons de faire qui sont répétées d'un projet à l'autre? Dans un deuxième temps, nous avons regardé si dans l'ensemble, il était possible de dégager de chacun des modèles personnels, un grand modèle représentatif de tous les répondants.

Le sujet #8 est le seul enseignant qui suit une démarche définie et claire. " Je choisis trois objectifs que je veux atteindre. Je trouve un déclencheur. D'après le déclencheur, je trouve une activité qui va partir une des matières puis je vais intégrer les autres matières. Je vais choisir quelque chose d'intéressant qui va intéresser les enfants. Côté évaluation je mets toujours mes points selon les objectifs que j'ai vus. Je peux arriver à donner un examen écrit."

Dans l'ensemble les propos des autres répondants manquent de clarté et il est difficile de dire exactement quelle est la nature de leur démarche. Une seule chose ressort plus clairement: plusieurs utilisent le français comme point de départ.

Il est difficile de dégager un modèle de l'ensemble de la pratique des enseignants. Leurs réponses sont confuses et quelquefois remplies de contradictions. Des expressions telles " je sors mes notions", "je passe mon français", "je glisse mes objectifs" ou "l'enfant vit tout ça sans vraiment

s'apercevoir trop trop" laissent à penser que les enfants mangent de la bonne soupe mais sans trop savoir quels en sont les ingrédients. En d'autres termes, le fait d'établir des liens entre les différentes disciplines qui concourent à la réalisation d'un travail n'existe pas ou peu.

L'utilisation d'un thème ne sert pas à créer une situation d'apprentissage signifiante mais agit plutôt uniquement en tant qu'élément motivateur pour des activités scolaires traditionnelles (Boyer 1983) tel que nous le décrit le sujet #4. "Bon si moi je pense que cette semaine ce serait le fun de parler de ça, les inventions par exemple, là je cherche et je regarde ce que je peux faire avec ça dans les autres matières. Sauf que quand je vais l'enseigner, je vais quand même garder les matières. On fait du français, on fait du français, on fait des sciences, on fait des sciences, c'est le thème qui reste plus présent à l'esprit durant la semaine."

On ne peut donc pas dégager un modèle de l'ensemble de la pratique des répondants. Toutefois il est possible de ressortir quelques indications qui dénotent le caractère spontané et informel de leur démarche. Lorsque le sujet #11 raconte que l'intégration des matières peut durer que six minutes dans une activité ou encore quand le sujet #9 dit: "Je prépare mes cours de façon séparée puis c'est au fur et à mesure oup! j'ai un éclair qui me passe par la tête, tiens je pourrais faire ça à ce moment-là" ou encore comme le sujet #6 l'explique: "J'ai plein de choses dans la tête mais elle ne sont pas nécessairement rangées dans une structure bien précise" il est vraisemblable de conclure que c'est au fil des événements, en répondant au besoin du moment que les situations d'intégration se vivent. Il devient évident, dans ces conditions, que l'évaluation pose un problème de validité et les difficultés exprimées à ce chapitre prennent tout leur sens.

L'intégration des matières ainsi vécue se distingue par son caractère opportuniste et se compare difficilement à une forme plus structurée d'intégration où l'enseignant se démarque notamment

-par son intention de poursuivre des objectifs de deux ou plusieurs matières
-en partant de situations ouvertes qui tiennent compte du vécu des élèves
-en proposant des activités d'apprentissage signifiantes visant le développement global de l'enfant

Nous avons demandé à chacun des répondants de nous donner sa définition personnelle de l'intégration des matières. Etant donné qu'il est toujours malaisé de définir un concept, nous avons posé cette question à la fin de l'enquête pour permettre aux enseignants de profiter de la revision qu'ils ont pu faire de leurs connaissances et de leur pratique en intégration des matières tout au long de l'entrevue. Voici leur définition

S.1- "C'est le rassemblement des matières sous forme d'un projet."

S.2- "C'est d'amener les enfants à atteindre les objectifs des programmes, je ne dirais pas en mettant mais en intégrant toutes les matières. C'est de développer l'enfant en partant d'un thème."

S.3- "C'est vraiment utiliser les petites matières, disons entre guillemets, "très très élevées" à l'apprentissage de la lecture puis de l'écriture. Je pense que tout ça doit permettre à l'enfant de s'épanouir tout en apprenant des choses de base."

S.4- "C'est une méthode de travail où l'enfant a à apprendre des choses mais en fonction de son vécu ou de choses qui existent pour vrai et avec ça on va s'arranger pour voir les notions de base dont il a besoin pour continuer à étudier."

S.5- "Je pars d'un thème et j'essaie de toucher tout mon programme dans chaque matière tout en parlant d'un même thème. C'est peut-être pas sur le temps français faire des mathématiques mais je vais passer aux mathématiques, c'est le même thème au moins qui va continuer."

S.6- "Cesser de cloisonner les choses qui pourraient être vues ensemble, qui pourraient permettre à l'élève de faire un paquet de liens entre toutes les choses qu'on parle, qu'on échange ensemble. Etudier mais en fournissant à l'enfant le plus de contact avec la vraie affaire. Favoriser tout en gardant un contrôle sur les apprentissages là, favoriser les apprentissages réels."

S.7- "C'est de faire dans une seule activité puis de poursuivre deux objectifs bien différents qui sont dans des programmes bien différents."

S.8- "C'est de sortir d'une chose le plus de possibilités possibles."

S.9- "Un projet qu'on va faire, on va parler de telle chose et on va faire notre français là-dedans."

S.10- "C'est une démarche de la classe où toutes les matières se font à partir d'un thème vécu par l'enfant. On retrouve le thème dans chacune des matières."

S 11- "On essaie de passer toutes les matières dans un thème puis de passer à travers ça tous les objectifs de toutes les matières dans ce thème là. Les enfants sont par atelier. Ils font leur atelier de mathématiques puis de français puis de sciences. Utiliser toutes tes connaissances dans toutes les matières et voir le lien qu'il y a entre toutes ces connaissances là dans toutes les matières."

S 12- "On utilise une situation pour faire passer les objectifs de différentes matières en utilisant une même situation."

Nous sommes en présence de définitions qui ne s'appliquent pas directement à l'intégration des matières. La notion de thème apparait à plusieurs reprises mais rien ne nous indique l'intention des enseignants de poursuivre des objectifs dans deux ou plusieurs matières. On parle peu du vécu de l'enfant et l'importance de construire des situations d'apprentissage signifiantes n'y est pas démontrée. En fait, rien ne nous laisse voir, à l'exception du sujet #6, le but ultime de l'intégration des matières qui est d'assembler des connaissances particulières en ensembles cohérents et signifiants pour les enfants.

4.7 Les qualités particulières requises pour mettre en application l'intégration des matières

Le tableau suivant (fig.7) fait état, pour chacun des sujets, des qualités qui ont été mentionnées.

Fig 7 Qualités requises

Esprit d'ouverture	S 1, S 2, S 3, S 5, S 9, S 10, S 11
Capacité d'adaptation	S 1, S 2, S 4, S 5
Confiance en soi	S 3, S 4, S 6
Connaissance des programmes	S 2, S 4, S 5, S 12

Deux répondants se démarquent dans cette question et comme on peut le constater leur numéro ne parait pas au tableau. Le sujet #7 n'a pas nommé d'attitude ou d'aptitude, "non pas qu'il n'en existe pas", dit-il, mais parce qu'il n'en a pas trouvé. En ce qui concerne le sujet #8, il a identifié trois attitudes que nul autre n'a choisi c'est-à-dire, vivant, dynamique et disponible.

Le facteur "connaissance des programmes" a été mentionné par quatre sujets seulement. Il est surprenant de constater que peu d'enseignants aient relevé l'importance de bien connaître ses programmes alors que ce point est revenu à maintes reprises dans les entrevues. Est-ce que la connaissance des programmes s'impose comme étant une évidence telle qu'il n'est plus nécessaire de la mentionner ?

Sept répondants ont identifié **être ouvert** comme une attitude importante quand ils font de l'intégration des matières. Par ouverture, ils entendent recevoir ce que les enfants apportent comme idées, accepter qu'ils mettent leur nez dans le fonctionnement de la classe, être réceptif à leurs questions et reconnaître ne pas avoir toutes les réponses, être flexible

par rapport à l'horaire et finalement aller chercher des ressources à l'extérieur de l'école

Par **capacité d'adaptation** maintenant, les enseignants veulent dire faire preuve de souplesse devant la surprise et l'inattendu, être "vite sur ses patins" pour palier à l'imprévu, pouvoir composer avec chaque situation présente, utiliser le matériel disponible en sachant en tirer le meilleur parti, accepter que les élèves ne soient pas toujours au même point du programme

Trois sujets ont parlé de **confiance** en utilisant sensiblement les mêmes termes avoir confiance en soi, avoir confiance que ça va marcher, être confiant dans ce que tu fais

Ces trois qualités **esprit d'ouverture, capacité d'adaptation et confiance en soi** sont complémentaires les unes par rapport aux autres Une personne qui a une attitude d'ouverture fait souvent preuve de confiance en soi, de confiance en la vie et elle s'adapte aisément aux situations nouvelles ou aux changements qui se présentent à elle

Les enseignants ont démontré jusqu'à maintenant qu'ils ne possédaient pas une maîtrise parfaite de ce mode d'enseignement qu'est l'intégration des matières et il suffit pour s'en convaincre de voir à quel point leur demande de support est grande mais le fait qu'ils aient accepté de se prêter volontairement à la présente recherche démontre qu'ils possèdent à différents niveaux ces qualités qui apparaissent comme étant une disposition potentielle, un idéal à atteindre pour fonctionner pleinement en intégration des matières

4.8 La pratique de l'intégration des matières nécessite-t-elle un support quelconque?

Oui, oui et oui! La réponse peut-elle être plus claire? On demande un support technique en premier lieu, apporté par le conseiller pédagogique qui amènerait des idées neuves, des pistes de travail, du matériel nouveau. On demande également un support moral, apporté par le conseiller pédagogique encore une fois ou par le directeur, par les collègues de travail et même les parents.

S.2- "J'aimerais quelqu'un pour me donner des pistes, une façon de faire qui me rendrait plus habile."

S.4- "Je vois un support venant d'une équipe de professeurs enseignant au même niveau pour échanger des idées, peut-être ressortir des thèmes. J'aurais sûrement besoin du support du directeur entre autres et de celui des parents. Il faut que les parents sachent que je fonctionne comme ça."

S.5- "J'ai besoin d'appui. Si seulement on faisait juste se rencontrer, nous les professeurs et essayer d'en trouver des idées."

S.6- "Je pense que si tu es deux par niveau, c'est déjà beaucoup si tu travailles de pair avec ta collègue. Le type de projets développé dans ton école et le type de direction, selon qu'il est administratif ou pédagogique, c'est de l'incitation tout à fait intéressante."

S.8- "T'as besoin d'un support qui va te dire mais oui tu les vois tes objectifs. Est-ce assez approfondi, est-ce que je mets trop

de temps pour leur faire faire des "bebelles"? T'as besoin de personnes qui viennent te confirmer que tu as raison."

S.9- "Un support au niveau du déroulement et au niveau de la clarification du concept également mais surtout au niveau de comment ça se vit."

S.10- "Quand le directeur nous dit: "C'est beau les filles, vous faites du bon travail", ça c'est un bon support."

S.11- "Il faudrait que les enfants soient satisfaits, que les parents soient satisfaits, que la commission scolaire nous donne le O.K. et toutes les ressources pour fonctionner en intégration des matières."

Devant une demande aussi unanime de support, nous avons poursuivi notre investigation en cherchant à savoir quels seraient les besoins exprimés par les répondants si un perfectionnement en intégration des matières leur était offert. Encore là, leurs réponses convergent vers un même besoin: vivre un projet pour savoir comment ça marche, faire un atelier où l'on monte un projet et où l'on regarde l'apport de chacune des matières au programme, bâtir des activités pour voir quelles matières je peux intégrer, comment je m'y prends, quel but je poursuis, comment j'évalue, qu'on me donne un patron, un canevas, un modèle.

A lire ces demandes, on pourrait penser que nous faisons face à des sujets qui en sont à leurs premières armes avec l'intégration des matières. Pourtant, nous sommes en présence d'enseignants expérimentés qui cumulent une moyenne de quinze années d'expérience dans l'enseignement.

Que signifie leur demande pressante de support? Doit-on conclure à la timidité dans l'implantation de l'intégration des matières ou à l'insuffisance de la circulation des idées concernant cette approche?

Conclusion

Qu'en est-il de l'intégration des matières chez les enseignants du primaire auprès de qui nous avons enquêté? L'ensemble des données recueillies nous permet d'indiquer les tendances actuelles de la pratique de ces enseignants et de dresser un profil de leur conception de cette pratique pédagogique.

Lors de notre enquête, nous avons voulu connaître d'une part, la conception de l'intégration des matières chez les sujets et d'autre part, leur niveau d'intérêt vis-à-vis de ce mode d'organisation de l'enseignement. Nous avons mis au point un questionnaire nous permettant de circonscrire le domaine de la recherche et c'est au cours d'entrevues semi-dirigées que nous avons rencontré des sujets qui nous ont livré, à l'aide des questions que nous leur avons posées, leur bagage de connaissances et l'expérience de leur pratique.

Nous avons ainsi appris à cerner comment se vit l'intégration des matières chez ces sujets. Nous avons constaté que cette approche suscite de leur part un intérêt moyen, leur enthousiasme vis-à-vis de cette approche n'est pas débordant, c'est-à-dire qu'aucun d'entre eux ne la privilégie exclusivement, mais leur intérêt est néanmoins présent et il pourrait être encouragé par un support adéquat comme l'ont signalé les répondants. Le manque de connaissances à la fois théoriques et pratiques agit comme un frein qu'ils désengageraient volontiers avec l'appui de personnes expérimentées envers qui des attentes précises ont été exprimées : donner des modèles, enseigner des façons de faire une planification, d'organiser des

activités et de produire des évaluations valables. Cette forme de support serait la bienvenue et éveillerait chez les répondants un sentiment de compétence leur permettant d'exploiter pleinement cette approche dont les avantages valent, selon eux, leur pesant d'or: des jeunes qui apprennent mieux et qui sont plus intéressés, plus de vie dans la classe et une matière moins décortiquée.

Mais les difficultés qu'ils attribuent à l'intégration des matières transcendent leur pratique quotidienne et les amènent à adopter des formes plutôt timides d'intégration. Ainsi la quantité de matière par programme, la peur d'oublier des objectifs, le manque de matériel et la longue planification qu'exige la construction d'un projet leur fait préférer des activités d'intégration courtes, ayant une durée limitée dans le temps et ne touchant généralement que des objectifs issus de deux matières. Au chapitre de la planification, on remarque que maintes situations d'intégration se vivent de façon spontanée et opportune. Elles sont le fruit d'occasions que l'on a saisies au vol et où l'on voit l'opportunité d'associer à la leçon en cours, un apprentissage relié à une autre matière.

Dans le cas où cette approche n'est pas utilisée de façon fortuite, les enseignants planifient des projets essentiellement à partir de situations prédéterminées, c'est-à-dire, à partir d'activités dont le déroulement est connu et qui seront vécues de façon uniforme par les élèves. Ces activités se démarquent de l'enseignement régulier par leur association à des thèmes qui contribuent à créer un climat propice à l'apprentissage. Elles se démarquent également par leur caractère informel; à l'intérieur de ces activités, les objectifs d'apprentissage sont plus ou moins identifiés et conséquemment l'évaluation n'occupe pas une place prédominante. On

évaluation. Nous avons constaté que les sujets opèrent avec peu de structures et la demande évidente de support qu'ils ont exprimée pour s'engager plus à fond dans cette approche explique clairement leur faiblesse à procéder avec plus de rigueur. L'étude de leur définition de l'intégration des matières nous confirme leur manque d'assise dans cette approche tant au niveau du contenant que du contenu; leurs définitions respectives ressemblent à la définition qu'on pourrait faire de n'importe laquelle des approches tant elle est générale; de plus, aucun d'entre eux n'a su s'entretenir de façon détaillée sur les fondements théoriques de l'intégration des matières.

L'une des raisons de ce "manque à gagner" sur le plan de la forme et de la théorie est que peu de répondants ont reçu une formation pertinente en intégration des matières. Leur connaissance de ce domaine est empirique et pour plus des deux tiers d'entre eux, il n'a nullement été question d'intégration des matières dans leur système de formation des maîtres. C'est à l'intérieur de journées pédagogiques ou par l'entremise de lectures personnelles qu'ils ont acquis les notions qu'ils possèdent. Une autre des raisons que nous pourrions évoquer est l'absence de support dans un système où l'accent porte sur l'acquisition de connaissances et où "le développement de l'enfant sous tous ses aspects" est relégué aux oubliettes quand il s'agit de prendre les moyens pour arriver, en bout de piste, à ce que les élèves retiennent tout ce qu'il leur a été enseigné.

Une dernière raison qui pourrait être citée pour expliquer le peu d'engagement des répondants vis-à-vis de la pratique de l'intégration des matières est le manque de communication et d'échange qui existe entre les professionnels de l'enseignement en ce qui a trait à l'actualisation et

l'évaluation des interventions éducatives dont ils ont la responsabilité. Citons, pour valider cette affirmation, la difficulté, voire l'impossibilité, dont ont fait preuve les répondants de situer leur niveau d'intérêt par rapport à leurs collègues de travail.

Les nouvelles pistes pour la recherche

La recherche nous a permis de connaître la conception de l'intégration des matières des enseignants. Elle a de plus généré de nouvelles pistes de recherche, de nouvelles questions.

Les idées que nous avons traitées dans notre cadre théorique ne sont pas issues de la plus récente génération de pédagogues. Elles tirent leur origine du début du vingtième siècle. Au fil des décennies ces idées ont été reprises et adaptées à notre époque "moderne" et aujourd'hui elles sont encore à la base de toute activité pédagogique: tenir compte des intérêts de l'enfant pour s'assurer de sa motivation à apprendre, établir des liens entre les différentes matières, créer des scénarios d'apprentissage signifiants, impliquer l'élève dans son cheminement. L'intégration des matières est une approche qui tient compte de ces idées mais nous avons réalisé au cours de notre recherche qu'il existait un écart entre la théorie et la pratique comme si ces idées n'avaient pas encore passé l'épreuve du temps.

Comment expliquer cet écart? Comment expliquer que si peu d'enseignants peuvent parler avec aisance des fondements théoriques de leur approche? Pourquoi le vécu de l'enfant n'occupe-t-il pas une place plus importante dans la construction de situations d'apprentissage? Pourquoi des idées de co-gestion surprennent-elles tant les enseignants? Quels moyens seraient les plus efficaces pour venir en aide aux enseignants? Quels outils

peut-on mettre à leur disposition pour faciliter la poursuite d'objectifs provenant de plus d'une matière?

L'intégration des matières est-elle une pratique tellement engageante qu'il est impensable de la voir s'utiliser plus couramment? Sur quels éléments du contexte scolaire actuel devrait-on intervenir pour favoriser la pratique de l'intégration des matières: l'horaire, le matériel didactique ou la supervision et l'animation pédagogique de la direction, l'encadrement du conseiller pédagogique? Les données de la recherche nous portent à croire que les deux derniers éléments mériteraient une attention particulière.

En regardant la grille représentative des sujets (fig.1), on remarque qu'un seul sujet est détenteur d'un baccalauréat en préscolaire élémentaire. Est-ce là un indice déterminant du peu de connaissance de l'ensemble des sujets sur l'intégration des matières? Les résultats de la recherche auraient-ils été différents si tous les sujets avaient eu une formation professionnelle plus récente? Dans le même ordre d'idée, quelle aurait été la conception de l'intégration des matières chez des praticiens expérimentés dans cette approche et quelles conclusions aurions-nous en pu tirer?

Comme l'ont mentionné les sujets au cours de la recherche, l'intégration des matières demande d'avoir un esprit ouvert et d'être capable de s'adapter rapidement aux divers changement de situations. Ces qualités d'ouverture et d'adaptation sont-elles le propre de quelques individus seulement? Quel serait le profil de l'enseignant qui se sent à l'aise en intégration des matières? Peut-on penser que les enseignants qui ont un type de pensée davantage intuitif seraient plus habiles à fonctionner en

intégration des matières? Les enseignants qui ont un type de pensée rationnelle sont-ils plus à l'aise dans un fonctionnement linéaire, matière par matière, objectif par objectif et de ce fait une approche plus globale comme le propose l'intégration des matières leur est-elle plus difficile?

Voilà autant de questions qui donnent de nouvelles perspectives à la recherche. La mission éducative de l'école est assez importante pour qu'elle ne se résume pas à transmettre simplement des connaissances sans soigner le contexte qui les a fait naître et qui les rend assimilables. L'intégration des matières nous apparait comme une approche valable respectant ce principe et respectant également l'enfant. En ce sens, nous trouvons justifiable de continuer la recherche dans ce domaine en poursuivant les nouvelles pistes qui nous sont offertes.